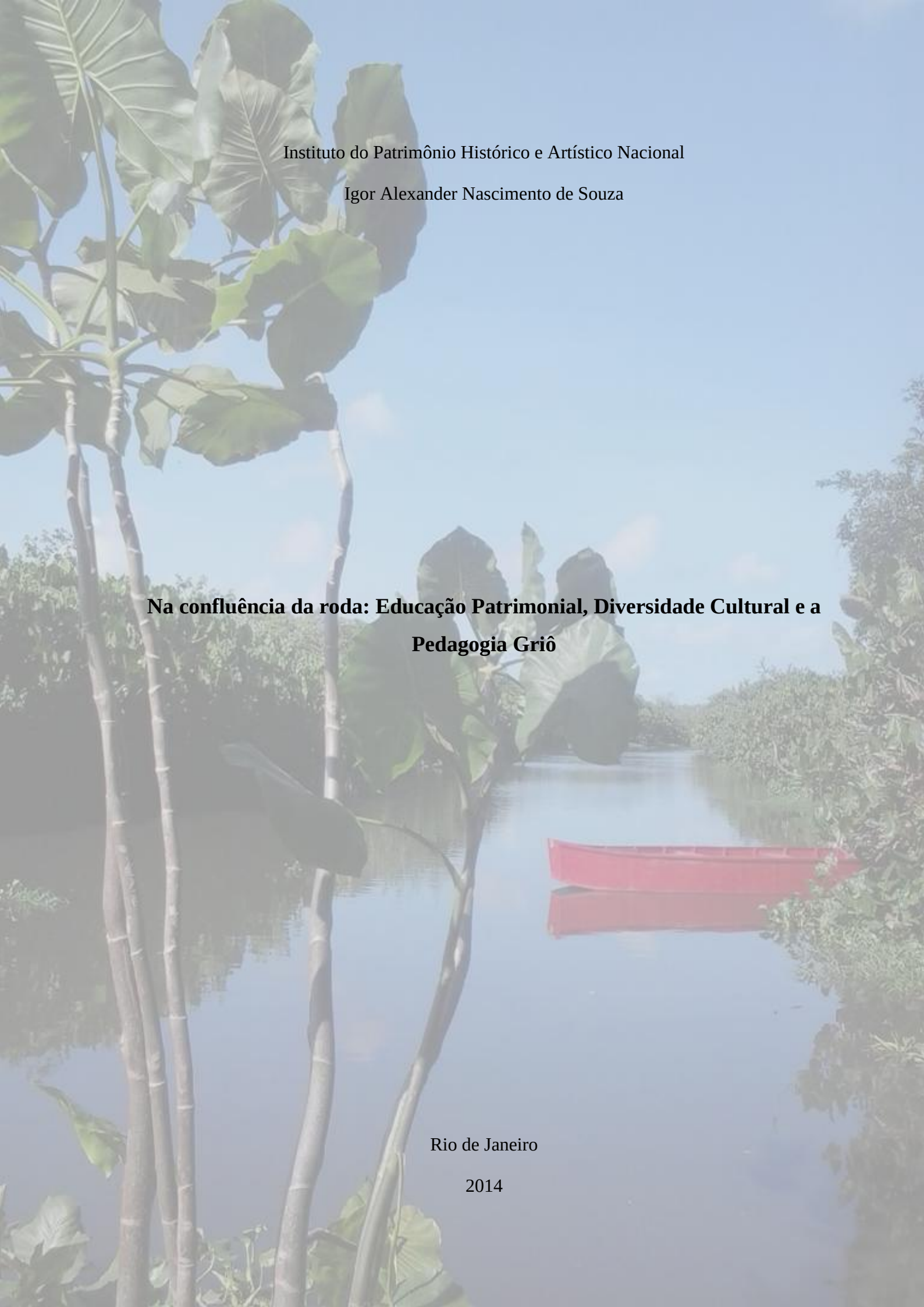

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Igor Alexander Nascimento de Souza

Na confluência da roda: Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e a Pedagogia Griô

Rio de Janeiro

2014

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Igor Alexander Nascimento de Souza

Na confluência da roda: Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e a Pedagogia Griô

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural.

Orientadora: Profª. Drª. Analucia Thompson
Supervisor: Átila Bezerra Tolentino

Rio de Janeiro

2014

O objeto de estudo dessa Dissertação foi definido a partir de uma questão identificada no cotidiano da prática profissional da Superintendência do IPHAN na Paraíba.

S719c Souza, Igor Alexander Nascimento de.
Na confluência da roda: Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e a Pedagogia Griô / Igor Alexander Nascimento de Souza – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

145 f.: il.

Orientadora: Analucia Thompson

Dissertação (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2014.

1. Patrimônio Cultural. 2. Educação Patrimonial. 3. Diversidade Cultural. 4. Pedagogia Griô. I. Thompson, Analucia. II. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). III. Título.

CDD 370.115

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Igor Alexander Nascimento de Souza

Na confluência da roda: Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e a Pedagogia Griô

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural.

Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2014.

Banca examinadora

Professora Dra. Analucia Thompson (orientadora)

Professora Dra. Ana Carmen Amorim Jara Casco – PEP/MP/IPHAN

Professor Dr. Mário de Souza Chagas – Museu da República/IBRAM/RJ

Agradecimentos

Institucionais:

à Fundação Darcy Ribeiro, pela conformação financeira;

ao Iphan, por meio da sua Superintendência Estadual na Paraíba e da sua Coordenação-Geral de Pesquisa e Documentação, pelo PEP;

à Evot, pela oportunidade.

Pessoais:

à Lia Motta e equipe, pela diligência, com elegância;

à Analucia Thompson, pela orientação;

à Átila Tolentino, pela supervisão;

à Carla Moraes e Moysés Siqueira Neto, pelas revisões;

à Déa e Doci, pelas entrevistas;

à Bel e equipe, pelas amistosas recepções;

à Matheus Blach, pelo coleguismo;

aos colegas pepistas, sobretudo aos rapazes historiadores, pelas confabulações na *Toca dos Ursos*;

à Fernanda Andrade, pelo *Abstract* amigo;

à Mirnah Andrade, pela conivência.

Resumo

Trata-se de pesquisa acerca da Educação enquanto componente histórico na preservação do Patrimônio Cultural, com o objetivo de entender que fatores foram determinantes no deslocamento sofrido pela Educação Patrimonial (EP), que vem levando à desventura o modelo civilizatório clássico em benefício das iniciativas oriundas dos diversos grupos formadores da sociedade, e por quais meios o Estado diligencia-se visando dar conta desse passivo. Com essa finalidade analisei a evolução do preservacionismo enquanto processo de formação na modernidade ocidental e sua influência na edificação da nação brasileira; investiguei por quais meios o Estado brasileiro, representado pela União e suas agências, vem assentando a EP na situação pós-moderna, considerando que o Iphan é a principal entidade difusora e catalisadora da temática em território nacional; e, por fim, compreendi como a Pedagogia Griô (PG), tecnologia social desenvolvida com a intenção de suprir as necessidades de grupos historicamente olvidados pelo Estado, favorece processos educativos baseados em referências culturais. Para esse estudo selecionei a Oscip Congregação Holística da Paraíba - Escola Viva Olho do Tempo, já que se utiliza da PG em suas ações na zona rural do município de João Pessoa-PB. Como resultado, pude chegar à seguinte conclusão: de que o Estado tem na diversidade cultural seu eixo determinante, marcando suas políticas culturais, patrimoniais e educacionais; nesse sentido, é dever do Estado, por meio das suas agências, oferecer condições (teóricas e técnicas, sobretudo) para que os diversos grupos sociais possam criar formas de registro e preservação da sua memória.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial; Diversidade Cultural; Pedagogia Griô.

Abstract

This is a research about Education as a historical component in the preservation of Cultural Heritage, focused on understanding which factors were determinant for the displacement suffered by Heritage Education (HE), that has lead the classical civilizing model to misfortune, for the benefit of initiatives originated in the diverse groups that form society, and how does the State makes efforts, aiming to handle the debt. With that objective in mind, I analyzed the evolution of preservation as a process of structuring in the Modern period in the West and it's influence in the construction of the Brazilian nation. I investigated by which means the Brazilian State, represented by the Federal Government and it's agencies, has been placing the HE in the post modern situation, considering that the National Historic and Artistic Institute (*Iphan*) is the main institution promoting and catalyzing the theme in national territory; and last, I understood how the *Griô* Pedagogy (GP) is a social technology developed with the intention of fulfilling basic necessities of groups that were historically forgotten by the State, that favors educational processes based on cultural references. For this research, I have selected the *Oscip Congregação Holística da Paraíba - Escola Viva Olho do Tempo*, that already uses the GP in their actions at the rural zone, in the city *João Pessoa*, in *Paraíba*. As a result, I was able to come to the following conclusion: the State has cultural diversity as determining axis, shaped by cultural, patrimonial and educational policies; in this sense, it is the State's duty, through it's agencies, to offer conditions (theoretical and technical mostly) for the diverse social groups to create ways of registering and preserving their memory.

Keywords: Cultural Heritage; Heritage Education; Cultural Diversity; *Griô* Pedagogy.

Lista de abreviações e siglas

ABCH – Associação Brasileira de Cidades Históricas

Amar - Associação dos Amigos de Areia

Ceduc – Coordenação de Educação Patrimonial

CFCP - Coordenação de Folclore e Cultura Popular

CHP-Evot – Congregação Holística da Paraíba-Escola Viva Olho do Tempo

Cice - Câmara Interministerial de Educação e Cultura

CLC – Centro Lúcio Costa

CNFCP – Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular

CNRC – Centro Nacional de Referências Culturais

Cogedip - Coordenação-Geral de Difusão e Projetos

Cogeprom - Coordenação-Geral de Promoção do Patrimônio Cultural

Copac – Coordenadoria do Patrimônio Cultural de João Pessoa

CPJP – Casa do Patrimônio de João Pessoa

CPPB – Casa do Patrimônio da Paraíba

Crespial - Centro Regional para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da América Latina

DAF – Departamento de Articulação e Fomento

Demid - Departamento de Mídias Digitais

Depam – Departamento de Patrimônio Material

Enep – Encontro Nacional de Educação Patrimonial

EP – Educação Patrimonial

EP: HCP – Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos

FNSDEC - Fórum Nacional dos Secretários e Dirigentes Estaduais de Cultura

Funarte - Fundação Nacional de Artes

Funesc - Fundação Espaço Cultural da Paraíba

Funjope - Fundação Cultural de João Pessoa

Geduc – Gerência de Educação Patrimonial

GLG – Grãos de Luz e Griô

Ibram – Instituto Brasileiro de Museus

Icom - International Council of Museums

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INRC – Inventário Nacional de Referências Culturais

Ipac – Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia

Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MinC – Ministério da Cultura

Moei - Manual Operacional de Educação Integral

MP - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

ONG – Organização Não Governamental

Oscip - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

Pamin - Programa Patrimônio, Memória e Interatividade

PCH – Programas de Cidades Históricas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEP/MP – Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural

PG – Pedagogia Griô

PMC – Programa Mais Cultura

PMCE – Programa Mais Cultura nas Escolas

PME – Programa Mais Educação

PNEP – Programa Nacional de Educação Patrimonial

PPA - Plano Plurianual

PRMFA – Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade

Proemi - Programa Ensino Médio Inovador

ProExt – Programa de Extensão Universitária

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SCC - Secretaria da Cidadania Cultural

SCDC - Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural

Sebrae - Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas

Sesc – Serviço Social do Comércio

SNPC – Sistema Nacional de Patrimônio Cultural

SPPC - Secretaria de Programas e Projetos Culturais

UCSal – Universidade Católica do Salvador

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução p. 9

Capítulo 1 - O patrimônio cultural brasileiro na situação pós-moderna: a Educação Patrimonial na *crise da monumentalidade* p. 14

1.1 - Prenúncio - A patrimonialização do patrimônio na modernidade: a Europa precursora e catalisadora de uma prática universal p. 23

1.2 - Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: a elaboração da *ethnie* brasileira p. 26

1.3 - Patrimonialização em tempos incertos: a multiplicidade cultural brasileira p. 30

1.4 - A Educação Patrimonial na Sociedade do Espetáculo p. 35

1.5 - Empoderamento da Sociedade Civil p. 42

1.5.1 - Sociedade civil: uma categoria em evidência p. 44

1.5.2 - A sociedade civil brasileira e a Educação Patrimonial: um processo de empoderamento através de práticas educacionais populares p. 48

Capítulo 2 – A Diversidade Cultural em Educação Patrimonial p. 54

2.1 – A Educação Patrimonial enquanto Serviço Público p. 57

2.1.1 – Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) p. 62

2.1.2 – Patrimônio Cultural na Educação Formal p. 67

2.2 – Casas do Patrimônio p. 74

2.2.1 – Casa do Patrimônio de João Pessoa p. 82

Capítulo 3 – A Pedagogia Griô no Vale do Gramame p. 87

3.1 - Conhecendo o Vale do Gramame, os ribeirinhos e a Escola Viva p. 90

3.2 – A invenção da Pedagogia Griô p. 97

3.2.1 – Fundamentos da Pedagogia Griô: principais teóricos p. 102

3.2.2 – Como de fato acontece a Pedagogia Griô p. 104

3.3 - O Programa Cultura Viva e a Ação Griô Nacional: difusores oficiais da Pedagogia Griô p. 109

3.3.1 - A Evot como pólo regional da Pedagogia Griô: o Ventre do Sol p. 111

Considerações Finais p. 127

Referências p. 132

Anexos p. 141

Introdução

Respeitando o *Edital de Seleção Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do IPHAN 2012*[1], que prevê a elaboração de um trabalho dissertativo de conclusão de curso, esse relatório de pesquisa teve por diretriz a demanda gerada pela Superintendência Estadual do Iphan na Paraíba, através da Casa do Patrimônio de João Pessoa (CPJP). A orientação descrita no documento foi para que o trabalho contemplasse a Educação Patrimonial (EP), favorecendo e qualificando os procedimentos junto aos grupos sociais que vivenciam os diversos bens culturais locais, sobretudo com as interlocuções já existentes com a CPJP. A ideia foi que o resultado da pesquisa pudesse subsidiar o planejamento e a elaboração de ações para a salvaguarda através da educação e do diálogo.

A equipe da CPJP, liderada pelo servidor Átila Tolentino, que supervisionou minhas atividades práticas na unidade estadual do Instituto, procurava por um pesquisador graduado em pedagogia, conforme explicitado em edital, mas terminou por ter um bacharel licenciado em História com Concentração em Patrimônio Cultural, graduação que conclui na Universidade Católica do Salvador (UCSal). Essa mudança fortuita, não planejada, se deu por conta da minha transferência do Escritório Técnico do Iphan em São Raimundo Nonato, ligado à Superintendência Estadual do Iphan no Piauí, para onde fui inicialmente aprovado, para a unidade do Instituto localizada na capital paraibana.

Essa abrupta transferência, entretanto, não atrapalhou meus planos em me capacitar ainda mais no campo do patrimônio cultural, principalmente na temática da EP, que me é cara, pois tanto a unidade do semiárido piauiense quanto a do litoral paraibano ansiavam por estudos que beneficiassem suas práticas educacionais. Não foi a primeira vez que pleiteei essa oportunidade: em 2008/2009 fiquei entre os finalistas na então novíssima Superintendência Estadual do Iphan em Sergipe, localizada em Aracaju, para também estudar EP, mas não fui selecionado. Nesse tempo o Programa ainda não era um mestrado profissional, mas uma especialização em preservação do patrimônio, o que lhe rendeu a alcunha de PEP, carinhosamente utilizada ainda hoje.

Essas vagas, surgidas aqui e ali no PEP para pesquisar a EP, não são por acaso. Elas denotam o crescimento desse assunto entre os agentes responsáveis pela preservação do patrimônio

[1] Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=2137>. Acesso em: 17 set. 2012.

cultural brasileiro, que vêm se dedicando mais a essa interseção entre as disciplinas da Educação e do Patrimônio Cultural. Esse cruzamento entre as duas áreas não é novo e remete aos primórdios da ideia preservacionista, conforme demonstrarei a seguir, no capítulo primeiro dessa exposição.

Apesar de antiga, a EP, expressão que adotamos há poucos anos no Brasil, ainda é secundarizada ou marginalizada nos procedimentos de patrimonialização, preservação e salvaguarda, sendo entendida como acessório às demais iniciativas. Além disso, há um senso-comum de que atividades educacionais em prol do patrimônio cultural devem ser posteriores às chancelas e tutelas aplicadas pelo poder público, tais como tombamentos, registros, inventários, etc., e que os públicos-alvo devem ser instruídos, esclarecidos e informados acerca da valorização de um patrimônio supostamente pertencente a eles.

Por outro lado, vem ganhando espaço uma concepção político-pedagógica mais progressista, que entende a EP como favorecedora de processos de preservação mais participativos e dialógicos, fundamentados na diversidade cultural e nas liberdades a ela associadas. Essa compreensão não é recente e deriva das conjunturas político-culturais surgidas a partir da segunda metade do século XX, quando ocorreram importantes modificações sociais no mundo, vinculadas à globalização econômica e à mundialização da cultura, que influenciaram diretamente nas ações educativas voltadas à preservação cultural, como o advento do discurso da Diversidade Cultural no bojo da Contracultura, dos Estudos Culturais e das militâncias em favor dos Direitos Civis. Educadores e agentes de cultura beberam muito nessas fontes.

No Brasil esse terreno vem sendo marcado pela disputa entre aqueles que concebem a EP enquanto um instrumento de libertação e aqueles mais sectários, que se posicionam mais reativamente a essa conduta, lançando mão de compreensões educacionais mais conservadoras. O Iphan, enquanto espelho da sociedade em que está inserido, não está fora desse *front*, em que a busca por um consenso sobre o tema é um labor cotidiano. Em seu interior há os dialógicos freirianos, os instrucionistas reacionários e os que não estão nem aí para a EP, entendendo-a como uma invenção descabida.

Pesquisar a temática sem considerar essa vicissitude histórica dentro do Instituto me pareceu inapropriado, mormente por considerá-lo o principal órgão catalisador e difusor da EP no Brasil. Por sua vez as experiências emergidas nas organizações da sociedade civil vêm ganhando corpo, pressionando o Estado a se adequar às múltiplas possibilidades existentes nas culturas brasileiras.

Nas décadas mais recentes ocorreram algumas mudanças na política cultural brasileira que reverberaram na área do patrimônio cultural e conseguintemente na da EP. A qualificação e ampliação das conferências de cultura e dos fóruns de discussão acarretaram numa inflação de demandas (MATA-MACHADO, 2010), sendo parte significativa delas para que medidas educativas sejam tomadas em favor do patrimônio cultural por parte do Estado. Além disso, com a ampliação do recorte patrimonial para abranger os elementos intangíveis da cultura, o entendimento de educação para o patrimônio se ampliou incomensuravelmente, necessitando de reflexões que abarquem novos métodos e agentes, diferentes materiais, didáticas inovadoras, e, principalmente, um posicionamento político-pedagógico adequado aos anseios da população ou que dela emirja.

Segundo a museóloga Maria Célia Santos, "o patrimônio cultural [deve ser] como um referencial para o exercício da cidadania e do desenvolvimento social por meio do processo educativo." (2008, p. 16), por isso

> Cada vez mais torna-se necessária uma ação educativa que tenha como referencial o patrimônio cultural, considerando o seu rico processo de construção e reconstrução. Sendo assim, as atividades pedagógicas deverão buscar, por meio de uma ação integrada com a comunidade, a qualificação do "fazer cultural" local, buscando inseri-lo nos contextos nacional e internacional. […] É necessário, pois, considerar as múltiplas realidades da América Latina, buscando-se alternativas organizacionais e administrativas para o setor público e para a gestão da educação, incrementando a realização de ações locais, desenvolvidas em perspectiva global, que tenham como referencial o patrimônio cultural. (SANTOS, Maria C. 2008, p. 23-24).

Pensar a EP como um processo indutor do desenvolvimento humano e fomentador das liberdades culturais em uma nação diversa suscita muitas questões. Nesse vetor, olhar a trajetória da EP possibilitou a elaboração de perguntas norteadoras para este trabalho, como, por exemplo: como está a Educação Patrimonial no Brasil da Diversidade Cultural? De que forma o Estado e a sociedade civil vêm se apropriando da EP e dialogando sobre ela? O Iphan está dando conta do recado, sendo ele o coordenador da Política Nacional de Educação Patrimonial? Qual o papel das organizações sociais nisso tudo?

Creio que muitas outras perguntas poderiam e ainda podem ser realizadas, mas essas foram suficientes para a elaboração de um objetivo-geral para a pesquisa, que nesse caso foi entender de que forma a Educação Patrimonial vem se adequando ao discurso da diversidade cultural, a partir da sua apropriação por grupos organizados da sociedade civil que, em diálogo com o Estado, desenvolvem tecnologias sociais valorizadoras de referenciais culturais locais, tal como a Pedagogia Griô.

Muito vem se falando e escrevendo sobre diversos temas relacionados ao patrimônio cultural na atualidade, considerando aspectos como a mundialização da cultura e a globalização econômica, que mudaram drasticamente a forma como vemos o mundo. Tombamentos de terreiros de Candomblé passaram a acontecer (não sem luta); o instituto jurídico do Registro, voltado aos bens culturais imateriais, surgiu e vem tomando força no país; a Chancela da Paisagem Cultural se tornou uma realidade; procedimentos estes criados para dar conta do nosso hodierno desejo preservacionista, que nunca foi tão ambicioso. Mas onde a EP se encaixa nesse mundo pós-moderno? Imagino que essa dissertação possa ajudar de alguma forma na elucidação desses problemas, ou pelo menos servir para que outros pesquisadores, como eu, possam contribuir nesse mister.

Concernente à metodologia, o caminho percorrido, e com sucesso, pelo professor Marco Barzano no desenvolvimento de sua tese para o doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), intitulada *Grãos de Luz e Griô: dobras e avessos de uma ONG-Pedagogia-Ponto de Cultura* (2008), foi inspirador, servindo de base para esse exercício, já que ambos tratam de temas pareados.

O professor Barzano elaborou sua estratégia metodológica durante o desenvolvimento da pesquisa, mas se fundamentou no campo epistêmico pós-estruturalista, sobretudo em autores como Homi Bhabha, Michel Foucault e Stuart Hall, por entender ser este mais adequado ao campo cultural e educacional, ao qual atribui "uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade moderna tardia" (HALL, 1997, p. 17 apud BARZANO, 2008, p. 11).

Com esse estro, vocês encontrarão nas próximas linhas três capítulos com objetivos distintos, mas que confluem ao objetivo-geral, estruturados a partir do projeto de pesquisa apresentado ao Programa. O Capítulo 1 foi realizado com o objetivo de analisar a relação histórica entre a Educação e a preservação do patrimônio cultural, a partir da avaliação da concepção primordialmente civilizatória, sob o entendimento doutrinário da "alfabetização cultural", até o advento da valorização da diversidade cultural e das concepções político-pedagógicas emancipatórias que lhe acompanharam.

Iniciei o capítulo apresentando um panorama síntese da atual conjuntura acerca da Educação Patrimonial no Brasil e evoluí para uma digressão, onde pude esclarecer com mais detalhes as vicissitudes históricas que tornaram possível a formação desse campo de conhecimento. Utilizei fontes legislativas brasileiras, documentos patrimoniais nacionais e internacionais e rica bibliografia sobre EP e temas afins. Peguei de empréstimo conceitos e definições de

autores como Mike Featherstone (elaboração da *ethnie*), Antonio Gramsci (sociedade civil), Krishan Kumar (situação pós-moderna), Guy Debord (sociedade do espetáculo), entre outros, que me ajudaram a fundamentar teoricamente a pesquisa.

No Capítulo 2 levantei questões que me levaram a ter por objetivo investigar por quais meios o Estado brasileiro, representado pela União e suas agências, vem assentando a EP na situação pós-moderna, considerando que o Iphan, autarquia vinculada ao Ministério da Cultura (Minc), é a principal entidade difusora e catalisadora da temática em território nacional. Parti do princípio de que as agências públicas devem prestar serviços difusos de qualidade e que o Iphan, assim sendo, deve se adequar a essa função social, mesmo que não tenha sido concebido com essa finalidade. Trata-se do esforço institucional em se adaptar ao discurso da diversidade cultural, principalmente no que se refere à EP.

No último e não menos importante Capítulo 3, a finalidade foi compreender como a Pedagogia Griô favorece processos educativos baseados em referências culturais, encaradas como subsídios para o levantamento e apropriação das manifestações locais, no Vale do Gramame. Esse estudo de caso se concretizou em uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) denominada Congregação Holística da Paraíba – Escola Viva Olho do Tempo (CHP – Evot), bastante atuante no extremo Sul de João Pessoa, zona rural da capital paraibana, em que, vinculada a um movimento nacional em prol do conhecimento de tradição oral, se destaca na preservação do patrimônio cultural local.

Para a coleta de dados fiz entrevistas com agentes-chave da ONG, além dos muitos momentos de convívio ao longo dos últimos dois anos, em que realizamos atividades de trabalho, mas também compartilhamos alguns momentos informais. Também utilizei documentação oficial, tanto do Estado, como atos administrativos do poder público, quanto da Evot, como projetos de captação de recursos, mas penso que a principal fonte foi mesmo a observação das práticas realizadas no cotidiano do Vale do Gramame.

Bem, espero que esse prefácio tenha servido para estimular os leitores a ingressarem nessa obra, elaborada através de leitura, análise e observação. Faço votos que as conclusões a que cheguei, mas, sobretudo, o processo para alcançá-las, tenham serventia aos componentes da Superintendência Estadual do Iphan na Paraíba, assim como aos demais pesquisadores que se debruçam sobre a temática. Boa leitura!

CAPÍTULO 1

O patrimônio cultural brasileiro na situação pós-moderna: a Educação Patrimonial na *crise da monumentalidade*[2]

Tô na rede

Eu já cai na rede
A rede já me pegou
Vi me cara escaneada
Minha vida passada
Minha alma guardada na tela do computador
Não adianta tentar se esconder
Pintar ou cabelo ou mudar de indentidade
Querer ficar imune a contaminação
A rede tá armada em nome da liberdade
Liberdade de expressão, de se comunicar
Interagir com o mundo, estar em movimento
Seguindo os passos da eletricidade

Vou na velocidade do meu tempo

Não Adianta tentar se esconder
Todo mundo agora é vigiado
Isso é o olho mágico que vê
A briga entre deus e o diabo
Digitalizando o coração da gente
Um código de honra à face do momento
Acontecendo tudo assim tão de repente

Vou na velocidade do meu tempo

(Escurinho)

[2] Lucas Prochnow (2013, p. 13), partindo do pressuposto de que estamos em uma época de crise dos monumentos e de novos patrimônios, diz que essa perturbação se estende para além dos procedimentos de valoração, "abarcando quem atribui valor ao bem [e] quais os significados dessa valoração […]". Nesse sentido, entende a patrimonialização na atualidade a partir de "bens que exigem novos tipos de valoração, entendimento e justificativa para compor o panteão referencial da cultura brasileira constituído desde o início da atuação do órgão por ele responsável. Dessa forma, os novos patrimônios podem revelar certa exaustão do repertório clássico das formas de proteção adotadas pela atuação dos modernistas já na década de 1930, mas até hoje vigentes." (PROCHNOW, 2013, p. 13).

Este capítulo tem o objetivo de analisar a relação histórica entre a Educação e a preservação do patrimônio cultural, a partir da avaliação da concepção primordialmente civilizatória, sob o entendimento doutrinário da "alfabetização cultural", até o advento da valorização da diversidade cultural e das concepções político-pedagógicas emancipatórias que lhe acompanharam. Essa trajetória, ainda pouco estudada, nos serve como guia para pensarmos o estado atual da Educação Patrimonial (EP) no Brasil, que tem na multipluralidade étnico-cultural dos seus nacionais o fundamento das políticas de cultura e de preservação, sob os auspícios da pós-modernidade. Com esse propósito, apresento o resultado das pesquisas e demais experiências no campo do patrimônio cultural e da educação patrimonial, mostrando que esses assuntos são mais pareados e complementares do que se pode pensar.

Antes, porém, apresento-lhes um panorama síntese da atual conjuntura acerca da Educação Patrimonial no Brasil, para daí, então, evoluirmos às suas vicissitudes históricas.

…

A Educação é um assunto recorrente dentro da temática preservacionista. Não é de hoje que os especialistas a veem como um instrumento capaz de sensibilizar, sobretudo os jovens, para a preservação dos vestígios materiais de civilizações passadas. A ideia de um "alfabetismo cultural" desenvolveu-se *pari passu* à de preservação do patrimônio histórico e artístico nas nações modernas, como uma forma de civilizar as pessoas, levá-las ao máximo de cultura possível[3]. O interesse e a sensibilidade em valorizar o patrimônio cultural através da educação, portanto, não é algo novo, mas remonta aos humanismos (na civilização ocidental), sobretudo do *Quattrocento*, quando, em sua fase antiguizante, "[…] o canteiro de obras romano [era] visto como uma lição de construção, depois como uma introdução ao problema da beleza." (CHOAY, 2006, p. 50), por exemplo[4].

Em tempos menos remotos, mas não menos inspirados no fetiche ao helenismo, como bem demonstra a *Carta de Atenas* de 1931[5], ações educativas em prol da preservação do

[3] O antropólogo José Luiz dos Santos explica que a concepção evolucionista acerca da cultura, hegemônica durante muitos anos, classifica as sociedades de forma hierárquica e linear, partindo de um estágio de selvageria (indígenas americanos) até atingir o grau maior de civilização (nações europeias). Visão eurocêntrica, serviu aos interesses colonizadores legitimando-os, assim como a associação feita com as teorias racistas, que tiveram seu apogeu com a Segunda Guerra Mundial. Esses pensamentos "foram atacad[o]s com a ideia de que cada cultura tem sua própria verdade e que a classificação dessas culturas em escalas hierarquizadas era impossível, dada a multiplicidade de critérios culturais." (2006, p. 12).

[4] Ressalto que neste período a categoria Patrimônio Cultural não era acionada. Em seu lugar era utilizado o termo Monumento Histórico, como bem esclarece Françoise Choay em sua *A alegoria do patrimônio* (2006). Bom lembrar que aqui mesmo no Brasil o termo somente começa a ser utilizado com maior frequência a partir da Constituição de 1988, preterido, até então, pela expressão Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

[5] Disponível em:

patrimônio cultural ocuparam mais espaços no discurso preservacionista, indicando a importância que os doutrinadores do patrimônio deram ao tema, entendendo-o como um meio para a salvaguarda, conforme observado em quase todos os *Documentos Patrimoniais*[6]. Neles, se deu especial atenção à tríade: a) formação profissionalizante, "voltada para a qualificação de artífices que pudessem suprir a demanda por mão-de-obra especializada em restauro e conservação de bens materiais"; b) educação formal nas unidades oficiais de ensino, "que deveria perpassar pelas disciplinas, principalmente em História, compondo os currículos escolares"; e c) educação não-formal através das mídias, "como campanhas publicitárias, artigos na imprensa escrita, reportagens em programas televisivos, entre outros" (SOUZA, I. 2011, p. 48).

Esse juízo, explicitado no que estou denominando a *Tríade da Educação Patrimonial* (SOUZA, I. 2011), compôs o repertório do que deveria ser a EP durante muito tempo. Projetos e instituições voltados à formação de mão de obra para o patrimônio apareceram em diversos pontos do Brasil. Na Paraíba, por exemplo, implementou-se a Oficina-Escola de João Pessoa[7], na década de 1990, com a finalidade de formar jovens para atuarem na conservação e restauro de sítios históricos urbanos. Essas ações quase sempre permearam o universo da filantropia, atendendo aos jovens de grupos sociais empobrecidos, considerados de risco social.

A política voltada à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional surgiu embutida na educacional. Foi no antigo Ministério da Educação e Saúde, através da Lei Ordinária 378 de 13 de janeiro de 1937, que foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, "com a finalidade de promover, em todo o Paiz e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento **e o conhecimento do patrimonio historico e**

<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=232>. Acesso em: 6mar.
2014. Primeiro Documento Patrimonial que se tem notícia, foi fruto do esforço dos agentes patrimoniais europeus em preservar a Acrópole, principal símbolo da civilização ocidental [vide a marca da Unesco], que juntos organizaram o I Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos em Monumentos, com a anuência do governo grego. Mais informações em (SOUZA, I. 2011).

[6] Ver SOUZA, Igor A. N. de. Educação Patrimonial nos Documentos Patrimoniais: Constituição de 1988 e Planos de Salvaguarda. *In*: VII ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2011, Salvador. *Anais eletrônicos…* Salvador: UFBA, 2011. 15 p. Disponível em: <http://casadopatrimoniojp.com/wp-content/uploads/2012/09/Educa%C3%A7%C3%A3o-Patrimonial-nos-Documentos-Patrimoniais-Constitui%C3%A7%C3%A3o-de-1988-e-Planos-de-Salvaguarda-Igor-Alexander-Nascimento-de-Souza.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2013.

[7] Oficina-Escola de Revitalização do Patrimônio Cultural de João Pessoa. Ver mais informações em: <http://www.oficinaescolajp.org.br/index.php?option=com_contact&view=contact&id=1&Itemid=7>. Acesso em: 21 fev. 2014.

artístico nacional." (BRASIL, 1937, p. 1.212. Grifos meus)[8]. Hoje, a política educacional preservacionista, coordenada pelo Iphan através da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), opera projetos como o *Mais Cultura nas Escolas*, *Mais Educação* e o *Programa de Extensão Universitária (ProExt)*, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC). Ressalto que a ação com maior relevância são as *Casas do Patrimônio*, que visa ampliar os espaços de diálogo com a sociedade civil, como veremos mais detalhadamente no Capítulo 2.

Na educação não-formal, entendida como difusão do patrimônio artístico e histórico ou cultural[9], as agências responsáveis pela preservação do patrimônio dispuseram razoáveis recursos em campanhas publicitárias, no intuito de propagar ao máximo os bens culturais sob tutela estatal. As imagens abaixo são exemplos deste propósito. A primeira diz respeito à campanha publicitária sob o *slogan Patrimônio. É seu. É do Brasil. É de todo o mundo*, lançada pelo Iphan aos 6 de junho de 2010, que utilizou 17 bens reconhecidos como Patrimônio Mundial, pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco)*, veiculando-os em 17 revistas e num *hot site* no portal do Iphan, na iminência da realização da *34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial*, ocorrida em Brasília no mesmo ano. A segunda trata das comemorações aos 45 anos do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (Ipac), onde *outdoors* e *busdoors* foram dispostos em pontos estratégicos do estado, contendo sete bens sob tutela, além de inserções em diversas rádios AM e FM. Ambos partem do pressuposto que o patrimônio é de todos e de que a preservação não prescinde do conhecimento.

[8] Vale lembrar que o Sphan foi precedido pela Inspetoria de Monumentos Nacionais, criada através do Decreto 24.735, de 14 de julho de 1934,vinculada ao Museu Histórico Nacional, pertencente à estrutura do antigo Ministério da Educação e Saúde Pública.

[9] Patrimônio Cultural Brasileiro, como já referido, é o termo utilizado na *Carta Magna* 1988, anteriormente sendo utilizada a expressão Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, devido à influência do Decreto-Lei 25/1937. Essa mudança visou demarcar a ampliação do conceito de patrimônio, para dar conta da diversidade cultural existente no país. Utilizarei, portanto, os termos de acordo com seus tempos históricos, com a finalidade de tornar claro o entendimento acerca do tema dentro do processo de ressignificação.



Ilustração 1: Campanha sob o *slogan Patrimônio. É seu. É do Brasil. É de todo o mundo*. Fonte: Portal oficial do Iphan na *web*.[10]



Ilustração 2: *Outdoors* em comemoração aos 45 anos do Ipac. Fonte: Arquivo pessoal.

Notem que há um entendimento da educação não-formal, apenas, como publicidade nas mídias, desconsiderando outros aspectos a ela relacionados, como sua característica difusa,

[10] Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1464>. Acesso em: 10 jun. 2014.

para além do universo vivido pelos comunicólogos. Moacir Gadotti (2005) afirma ser costumaz definir a educação não-formal como "toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população" (LA BELLE, 1982, p. 2 apud GADOTTI, 2005, p. 2), posição que ele pensa ser ambígua, pois vai de encontro à educação formal.

O autor propõe uma redefinição do termo, considerando a especificidade da educação não-formal em detrimento da sua oposição à formal. Alguns aspectos são distintivos, como a horizontalidade hierárquica, flexibilidade, eventualidade e a informalidade; é "organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal"; pode ocorrer em qualquer espaço, inclusive nas escolas da rede oficial de ensino[11], nas associações e sindicatos, igrejas, Casas do Patrimônio, dentre outras instituições, como as Organizações Não Governamentais – ONG[12], e os museus. Portanto,

> Trata-se de um conceito amplo, muito **associado ao conceito de cultura**. Daí ela estar ligada fortemente a **aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam esses adultos ou crianças**. Segundo Maria da Glória Gohn (1999:98-99), a educação não-formal designa um **processo de formação para a cidadania**, de capacitação para o trabalho, de **organização comunitária** e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. Por isso ela também é muitas vezes **associada à educação popular e à educação comunitária.** A educação não-formal estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como "educação ao longo de toda a vida" (conceito difundido pela UNESCO), englobando toda sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver. "A difusão dos cursos de autoconhecimento, das filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamentos etc. **deixaram de ser vistas como esotéricas ou fugas da realidade. Tornaram-se estratégias de resistência, caminhos de sabedoria.** É também um grande campo de educação não-formal" (Gohn, 1999:99). (GADOTTI, 2005, p. 3. Grifos meus).[13]

O entendimento de educação não-formal nos *Documentos Patrimoniais*, em vista disso, é bastante limitado. Vejamos os museus, que, mesmo os oficiais, podem ser espaços dedicados à educação não-formal voltada ao patrimônio. Nesse sentido, a mesma Lei Ordinária que instituiu o Sphan foi a que preceituou que o Museu Histórico Nacional (em que já funcionava um curso de Museologia) e o Museu Nacional de Belas Artes, dentre outros relacionados às

[11] O ProExt, o *Mais Educação* e o *Mais Cultura nas Escolas* são exemplos significativos, que, apesar de estarem vinculados às unidades públicas oficiais de ensino e de serem considerados inserções da temática patrimonial na educação formal, podem ser caracterizados como educação não-formal.

[12] No Capítulo 3º apresento o caso da Congregação Holística da Paraíba – Escola Viva Olho do Tempo – Evot, ONG que desde 2004 atua na zona rural do município de João Pessoa-PB com atividades de EP no contraturno das escolas da rede oficial de ensino.

[13] As partes grifadas serão tratadas no Capítulo 3º, quando a Pedagogia Griô, recurso utilizado pela Evot em suas ações educativas, será devidamente analisada.

coisas históricas e artísticas, fossem corresponsáveis pela preservação, conservação e difusão do patrimônio nacional. Essa influência é marcante na história da educação preservacionista brasileira, permeando parte significativa das ações institucionais voltadas à educação[14].

O próprio termo Educação Patrimonial passou a ser enunciado no país a partir do *1º Seminário Sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos*, realizado em 1983 pelo Museu Imperial de Petrópolis-RJ[15], que teve como produto mais importante o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, cuja 1ª edição é de 1999, propagando o conceito, definido pelas autoras como "um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo." (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.6. Grifos das autoras). Essa obra foi reeditada em 2005 e em 2006, seguida pelo *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial* (GRUNBERG, 2007).

Bom salientar que esse entendimento acerca da EP não é consensual, sequer dentro do Iphan, tendo recebido críticas. Apesar de considerar o tema da *Diversidade Cultural*, essas obras, marcos da EP no Brasil, apresentam incoerências, pois estão imbuídas de uma visão hierarquizada da cultura, explicitadas, por exemplo, quando as autoras dizem que a EP "é um instrumento de 'alfabetização cultural'" levando "indivíduos e comunidades […] à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural." (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6). Já vimos que a ideia de "alfabetização cultural" contém elementos do evolucionismo cultural, não mais em voga, sendo uma posição arcaica, surgida com defasagem histórica, sobretudo na iminência da década de 2000.

O arte-educador Daniel Cohen, tratando da hipervalorização da leitura e escrita em detrimento das demais linguagens, diz que

> precisamos garantir que não estejamos contribuindo – sem querer – com a violência psico-cultural que flui das formas autoritárias de "ler e escrever", e com a desvalorização das outras linguagens expressivas que desliga nossa capacidade de raciocinar de nossas inteligências empáticas (2011, p. 3).

Nesse intuito, defende a redefinição do conceito de alfabetização para um processo que abarque outras inteligências e linguagens, visando à emancipação humana; a esse processo ele denomina Alfabetização Cultural. Cohen utiliza o termo aleatoriamente, expressando seu

[14] Para Mário de Andrade, ideólogo da política preservacionista brasileira e autor do anteprojeto do Sphan, o sentido dos museus "está na compreensão desses espaços como agência educativa, como veículos de participação da coletividade e como área de convergência de esforços da sociedade civil e dos governos" (CHAGAS, 2006, p. 98 apud FLORÊNCIO; CLEROT; BEZERRA; RAMASSOTE, 2014 p. 6).

[15] A Educação Patrimonial colocada aqui é inspirada "no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de *Heritage Education*" (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 5).

desejo por um processo educativo mais humano, mais intuitivo, porém, sem considerar o *status* alcançado pela Antropologia em seus estudos contemporâneos acerca das culturas e das demais discussões acerca da temática.

Já a análise do termo realizada por Fábio Cerqueira (2005, p. 98), que, como eu, estuda a EP, é condizente com a minha crítica. Ele parte da dificuldade do Estado (representado aqui pelo *Guia Básico de EP*) em lidar com a diversidade cultural, questionando: "quem seria o analfabeto que a educação patrimonial deseja educar?", inferindo que

> é absolutamente contrária aos princípios da ciência antropológica a idéia de que a alfabetização cultural capacitará o "indivíduo a fazer a leitura do mundo que o rodeia"; afinal cultura é, precisamente, a interpretação que um grupo faz, por meio de uma rede simbólica, do mundo circundante, interpretação que se manifesta em expressões materiais e imateriais e que transita entre as criações humanas e as relações do homem com o meio natural circundante (CERQUEIRA, 2005, p. 98).

Para Mário Chagas a educação é um fenômeno/prática social da ordem da cultura, portanto são elementos indissociáveis, sendo o patrimônio e a educação uma pseudodicotomia, já que não podem nem devem ser compreendidos separadamente.

> Não há hipótese de se pensar e de se praticar a educação fora do campo do patrimônio ou pelo menos de um determinado entendimento de patrimônio. Por este prisma, a expressão "educação patrimonial" constituiria uma redundância, seria o mesmo que falar de uma "educação educacional" ou "educação cultural". No entanto, não se pode negar que a referida expressão tenha caído no gosto popular. (2013, p. 30).

O autor afirma que esse entendimento está contido no pensamento de outros tantos autores fundamentais ao pensamento educacional brasileiro, como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Gustavo Barroso e demais. Sendo assim, e o museu tendo por "natureza" o caráter educativo, as ações da adjetivada EP estão presentes em nossa sociedade desde o século XIX, através, especialmente, dos museus; instituições que, a partir dos anos 1970, começaram a ser questionadas em sua trindade: edifício, coleção e público, em favorecimento à ampliação conceitual voltada às categorias de território socialmente praticado, patrimônio socialmente construído e comunidade com laços de pertencimento (CHAGAS, 2013). Essa mudança processual no conceito de museu acarretou a reafirmação da sua função educativa, como é possível percebermos na definição do *International Council of Museums (Icom)*, que diz que

> um museu é uma organização sem fins lucrativos, instituição permanente a serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberto ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exibe o patrimônio tangível e intangível da humanidade e de seu ambiente para fins de educação, estudo e diversão. (ICOM, 2007).

Apesar de todo esse processo vicissitudinário entre a educação e o patrimônio cultural, paira uma sombra sobre as razões do descompasso histórico que fizeram com que o Iphan desse anuência à postura tão defasada como a da "alfabetização cultural". Essa questão suscita uma reflexão acerca da concepção que a sociedade e o Iphan, enquanto órgão catalisador da EP, vêm desenvolvendo sobre o tema. Para atuarmos em sintonia com nosso tempo, é imprescindível que pensemos a EP no mundo do agora, para que tenhamos o diagnóstico necessário às intervenções almejadas presentemente. Esse posicionamento considera que a função social do Iphan está sob questão, dada as características apontadas pelos teóricos pós-estruturalistas, tais como a crise dos Estados-Nação, a ascensão das culturas locais concomitantemente ao processo de globalização, dentre outros fatores.

O papel do patrimônio cultural numa sociedade "pós-moderna" (não mais na dicotomia artístico - *beaux-arts* - e histórico – oficial/positivista) e de seus desdobramentos referentes à EP deve e vem sendo cada vez mais discutido. Creio que escrever sobre o patrimônio e a EP sem considerar tais referenciais, seria, no mínimo, uma imprudência, levando em conta que não mais estamos no *período heroico*, mas num momento de inflação patrimonial, em que as agências preservacionistas (não somente o Iphan) esforçam-se em se ressignificar num contexto de *crise da monumentalidade* (PROCHNOW, 2013).

A EP não está desvinculada dessa realidade, pelo contrário, é um instrumento na busca de legitimação, pois há uma latência na sociedade acerca do tema, que a meu ver, como disse, está sob questão. A EP entendida aqui não mais como um processo em que "os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse, de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização" (IPHAN - Carta de Atenas, 1931, p. 4); mas como processos educativos holonômicos[16], focados no patrimônio cultural, considerando as referências culturais locais e o entendimento antropológico acerca da cultura[17], num processo democrático e dialógico freiriano (FLORÊNCIO, 2012).

[16] "Etimologicamente, *holos*, em grego, significa *todo* e os novos paradigmas procuram centrar-se na totalidade. Ao aceitar como fundamento da educação uma antropologia que concebe o homem como um ser essencialmente contraditório, os paradigmas holonômicos pretendem manter, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida." (FLORÊNCIO, 2012, p.28).

[17] O antropólogo Luiz Gonzaga de Mello adverte para o uso popular do termo cultura, quase sempre referido como símbolo de superioridade social em sociedades de classe, reafirmando hierarquias. Lembra que "nas acepções técnicas do termo, jamais o antropólogo poderá dizer que uma cultura é superior a outra. O que se pode dizer é que determinada cultura dispõe de uma tecnologia avançada ou determinada instituição sofisticada é desenvolvida. Isso em virtude de cada cultura ser o melhor, o máximo legado deixado pelas gerações anteriores." (2009, p. 46).

1.1 Prenúncio - A patrimonialização do patrimônio[18] na modernidade: a Europa precursora e catalisadora de uma prática universal

A intenção em preservar elementos pretéritos tem um passado remoto, variando de acordo com as culturas e as vicissitudes históricas de cada povo. A herança dos antepassados, seus saberes, fés, idiomas, mitos, assim como suas posses, foram evocados no cotidiano dos diversos grupos humanos ao longo do tempo, nos mais distintos espaços da Terra, erigindo diferentes formas de monumento. Mas nada disso tinha a ver com o que hoje denominamos de Patrimônio Cultural.

A categoria Patrimônio Artístico e Histórico ou Cultural é uma invenção da modernidade, dos Tempos Modernos, e assim deve ser entendida. Com isso não quero dizer que a herança cultural, o legado dos antepassados, não seja um patrimônio, mas que, enquanto categoria, enquanto discurso, até mesmo enquanto expressão, é um fenômeno moderno, uma técnica mnemônica (mnemotécnica) desenvolvida na modernidade (CHOAY, 2006).

É, portanto, volvidos à modernidade que compreenderemos melhor o atual estado em que nos encontramos, pois nosso tempo já permite esse olhar (KUMAR, 1997). A era moderna, se considerarmos o famigerado quatripartite francês[19] (perspectiva bastante moderna, por sinal), dá-se em fins do século XVIII, notadamente pela Revolução Francesa (considerando nossa tradição historiográfica), que nos serve de marco entre eras. Mas o fato que realmente determinou a época foi o posicionamento do homem enquanto medida de todas as coisas; o período do antropocentrismo por excelência.

Não é à toa que o projeto iluminista, que teve como patronos John Locke, Voltaire, Jean Jacques Rousseau, dentre outros, fomentador de importantes transformações no mundo ocidental, como a Revolução Americana e a própria Revolução Francesa, desencadeou uma série de mudanças ao extinguir instituições "velhas" e implementar novas, dentre elas instituições-memória.

---

[18] "O que estamos chamando aqui de 'patrimonialização do patrimônio' é a institucionalização de mecanismos de proteção do chamado patrimônio cultural, material e imaterial." (CRUZ, 2012, p. 96).

[19] "Segundo Gasparello (2001) o ensino de história até 1940, privilegiava o sistema quatripartite francês de cronologia ([pré-história], antiga, média, moderna e contemporânea)." (CABRAL, M. 2006, p. 5). Essa abordagem didática da História, em verdade, está presente em nossas escolas e em nosso senso comum ainda hoje.

É do século XIX, mais especificamente no ano de 1837, a criação da primeira *Comissão dos Monumentos Históricos*, na França, que teve como missão a preservação do patrimônio edificado, mormente os que diziam respeito à Antiguidade e à Idade Média (castelos e prédios religiosos), posição que durou até após a II Guerra Mundial. A influência do iluminismo, com seu fetiche helênico e seu cientificismo ascendente, corporificados em antiquários, naturalistas, arqueólogos, paleontólogos, dentre outros, foi decisiva. Ao assumir o espólio dos vencidos da Revolução Francesa, inúmeros bens móveis e imóveis, não somente atribuindo-lhes valor monetário (importante numa conjuntura de um Estado revolucionário envolvido em guerras com outras nações), mas artístico e histórico, deu-se o início da patrimonialização tal qual a conhecemos hoje[20].

A França revolucionária demandava a unidade nacional e fez uso do seu patrimônio histórico e artístico para a formação de sua identidade. Em contextos de ampla diversidade cultural, a construção das identidades nacionais não foi realizada sem esforço. Dentre as várias estratégias utilizadas pelos Estados ao redor do mundo, como a ampliação das redes de comunicação e o aparelhamento de estruturas governamentais supra-"tribais" (cf. ANDERSON, 2008), a implementação de um sistema de ensino unificador (e de patrimônio), que adotasse apenas um idioma e que selecionasse ícones hegemonizadores, foi, talvez, um dos agentes mais aglutinadores para a formação e consolidação de uma nação moderna (ANDERSON, 2008).

Os franceses, *avant-garde,* souberam utilizar astutamente seus monumentos históricos ao patrimonializá-los, visando consolidar o sentimento de pertença e solidariedade entre os seus compatriotas. O enlace alegórico, sagazmente constituído, serviu à formação de uma comunidade imaginada francesa, aglutinada através do estabelecimento de lugares simbólicos investidos com memórias coletivas. Mike Featherstone (1997, p. 151), refletindo sobre as nações como comunidades, afirma que "certos lugares podem ser revestidos de um determinado status emblemático, como monumentos nacionais, e usados para representar uma forma de laço simbólico, que se sobrepõe e encarna as várias afiliações locais que as pessoas possuem.". Nesse sentido, o gosto pelo antigo e pelas artes e a monumentalidade atribuída

[20]Lucas Prochnow (2013, p. 19) diz que "O processo de patrimonialização de um bem, ou de um conjunto de bens, ocorre a partir de ações e de discursos específicos. As ações partem das práticas institucionais motivadas, ou balizadas, por atribuições legais; em menor medida e mais recentemente, parte de demandas sociais. Já os discursos se sustentam no uso de conceitos e de categorias ativadas para justificar sua relevância, provar sua necessidade, reconhecer, garantir direitos. Dessas ações e discursos participam diversos atores sociais em contextos específicos que são passíveis de serem delimitados temporalmente e espacialmente. Eles engendram ao longo do tempo novas ações e novos discursos segundo suas finalidades específicas colocando em jogo o problema da atribuição de valores […].".

agora aos vestígios históricos coadunaram-se ao projeto nacionalista revolucionário, possibilitando que aos bens culturais alienados fosse atribuído valor memorial.

O Estado moderno é o grande responsável pelo estabelecimento do patrimônio cultural, ainda entendido apenas como histórico e artístico, monopolizando o exercício da monumentalidade, maquiavelicamente, como diria Benedict Anderson (2008). Visando legitimar um passado comum a todos os cidadãos (ELIAS, 2006), amplos projetos foram realizados, inclusive no mundo colonial europeu, envolvendo a realização de inventários de conhecimento, registros minuciosos em gravuras passíveis de reprodução, intervenções físicas nos objetos, museificação de edifícios e coleções, dentre outras estratégias patrimoniais.

No Sudeste Asiático, por exemplo, dentre as instituições responsáveis pela integração dos futuros estados à modernidade, encontra-se o museu[21]. Os colonizadores "exportaram" seu interesse por *objets d'art,* mormente por meio da implementação de instituições memória em seus impérios ultramarinos, como a *Oudheidkindigen Commissie*, posteriormente promovida ao *Oudheidkindigen Dienst*, pelos holandeses na Indonésia; a Inspeção Arqueológica da Índia e o Departamento Arqueológico da Birmânia, pelos britânicos; a *École Française d'Extrême-Orient*, em Saigon, a Diretoria de Museus e Monumentos Históricos da Indochina, e o Serviço de Conservação de Angkor, em Sião, pelos franceses (ANDERSON, 2008.).

Tendo as sociedades europeias se transformado em Estados-Nação a partir da segunda metade do século XVIII (cf. ANDERSON, 2008), utilizando-se para isso também da patrimonialização de seus monumentos históricos; e "exportando" seu gosto iluminista pelos *objets d'art* locais (primeiramente dos povos antigos, posteriormente pelo Egito moderno e demais colônias de além-mar) juntamente com as instituições necessárias a sua operação, a Europa, enquanto metrópole mundial, serviu como centro difusor e catalisador da modernidade. Há seu tempo as ex-colônias utilizaram-se dessas estruturas para desenvolver seus próprios discursos identitários em contraponto ao do colonizador, servindo-se da estratégia patrimonial para a implementação dos seus jovens Estados-Nacionais independentes.

Norbert Elias, ao tratar da sua *Teoria dos processos de formação de Estados*, dizia que

> O que hoje se ensina como a história de um país, não importa quantas mudanças se identifiquem ao longo dos séculos, geralmente pode ser acomodado às exigências de uma auto-imagem, segundo a qual a nação se representa como inalterável, através das eras, em suas características básicas.

[21] Vimos que os museus têm caráter educativo, sendo utilizados, historicamente, como instrumentos do poder colonial e das classes dominantes.

> As sociedades contemporâneas que ainda estão nos estágios iniciais da formação de Estados e da construção de nações, em muitos casos já começaram a criar uma imagem similar de si mesmas – uma imagem do passado com a qual as gerações presentes podem se identificar e que lhes dá um sentimento de orgulho da sua própria identidade nacional, além de poder servir como catalisador em um processo que geralmente inclui a integração de segmentos regionais díspares e de diferentes estratos sociais em torno de certos grupos centrais dominantes (2006, p. 164).

1.2 Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: a elaboração da *ethnie* brasileira

No Brasil não foi muito diferente, apenas de forma reelaborada dada as conjunturas locais. Já no século XIX, em decorrência da independência do país de Portugal, em 1822[22], num estranho estabelecimento de um império entre repúblicas, onde o monarca era primogênito do rei luso, numa espécie de continuísmo político velado (D. Pedro I era um absolutista), o então recém-nascido Império do Brasil esboçou tentativas de legitimar-se através do discurso simbólico, haja vista as obras do paraibano Pedro Américo, do catarinense Victor Meirelles e do francês François-René Moreaux, famosos por representar as glórias do Império através das suas pinturas históricas, muitas delas agigantadas; e dos romances indianistas, franqueados principalmente por José de Alencar e Gonçalves de Magalhães (leitura obrigatória há muitos anos em nosso sistema educativo).

[22]As tropas portuguesas somente foram expulsas do território nacional após a capitulação do General Madeira de Melo, aos 2 de Julho de 1823, que se recusava a deixar a Bahia, sendo sitiado em Salvador por tropas brasileiras comandadas pelo britânico Almirante Cochrane e pelo francês General Labatut, ambos mercenários contratados pelo Imperador D. Pedro I.



Ilustração 3: *Independência ou Morte!*, também conhecido como *O Grito do Ipiranga*, de Pedro Américo 4,15×7,6m, 1888, Museu Paulista. Fonte: *site* Wikipedia[23].

A Proclamação da República não tardou, e em 15 de Novembro de 1989 o Brasil tornava-se a mais jovem república americana, deixando de destoar perante as vizinhas. Homóloga ao extinto Império, a nova República buscou legitimar-se através de símbolos nacionais pátrios, tais como o Pavilhão Nacional republicano (Bandeira do Brasil), sob a influência dos positivistas, as Armas Nacionais, o Selo Nacional e o Hino Nacional Brasileiro. Artistas como Benedito Calixto e Aurélio de Figueiredo (irmão de Pedro Américo) também foram responsáveis por pinturas históricas, aos moldes do período imperial, mas o Brasil ainda não havia atentado efetivamente para o uso dos seus monumentos históricos no intuito de materializar uma "biografia da nação" (CHUVA, 2011), o que se deu processualmente, a partir de ensaios realizados nos anos 1920 decorrentes do avivamento do desejo preservacionista que o precedeu (Cf. BRANDÃO, 2006).

[23] Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pedro_Am%C3%A9rico>. Acesso em: 10 jun. 2014.



Ilustração 4: *Advento da República*, de Aurélio de Figueiredo e Melo, óleo sobre tela, 303 x 708 cm, 1905, Museu Histórico Nacional. Fonte: *Blog* Living at Dream[24].

Isso mudou logo após a implementação do Estado Novo por Getúlio Vargas, que tomou o poder na conjuntura do Movimento de 1930. Vinte dias depois de estabelecido como presidente, Vargas outorgou o Decreto-Lei 25, de 30 de novembro de 1937, vigente ainda hoje, regulamentando a proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Com este ato instituiu-se o tombamento e o Sphan, responsável pela política preservacionista, o qual já havia sido previsto, assim como o Conselho Consultivo, pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública[25]. O projeto modernizante dessa "segunda república", de fato, não criou, mas institucionalizou a jovem nação brasileira.

A velocidade com que se deu este fato está ligada ainda à República Velha, já no primeiro quartel do século XX, quando a ideia de modernidade tomou corpo, sendo algo a ser alcançado. A *Semana de Arte Moderna de São Paulo*, em 1922, transformou-se num marco deste pensamento, hipervalorizando a cultura popular brasileira, sob uma perspectiva

[24] Disponível em: <http://livingadream9.blogspot.com.br/2011/08/aurelio-de-figueiredo.html>. Acesso em: 10 jun. 2014.
[25] Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=225>. Acesso em: 25 mar. 2014.

nacionalista (e um olhar paulista), na busca de uma brasilidade distinguidora dos padrões europeus (CHUVA, 2011).

As "caravanas de revelação"[26] parecem encaixar-se naquilo que Mike Featherstone coloca como a elaboração da *ethnie*. Essas novas "Entradas e Bandeiras" tinham como intenção inventar uma comunidade nacional através de um repositório simbólico que contivesse elementos primordiais, similar ao que ocorreu na Europa dos XVIII, quando

> houve a tentativa deliberada, por parte dos especialistas culturais (ou proto-intelectuais), de descobrir e registrar os costumes, práticas, lendas e mitos vernaculares, a cultura do povo, que, segundo se supunha, desapareceria rapidamente (ver Burke, 1978). De fato os estratos em expansão da *intelligentsia* nativa procuravam juntar e estruturar, de forma coerente, esse *corpus* de fontes culturais populares, que poderiam ser usadas para dar ao passado um sentido de direção e construir uma identidade nacional. (FEATHERSTONE, 1997, p. 152).

Não sem conflitos, a herança do período colonial serviu para autenticar a *ethnie* brasileira, bandeira defendida pelos vitoriosos modernistas. Uma rigorosa seleção daquilo que deveria ser patrimonializado pelo Estado, dentro de um projeto mais amplo de cunho nacionalista, sob os valores estéticos e históricos brasilo-modernos, arrolando tudo aquilo que condizia com essa perspectiva adotada, foi posta em prática.

Ideia nascida entre europeus e difundida em suas colônias, agora jovens Estados independentes, materializou-se no Brasil dos anos 1920 uma espécie de *Kunstwollen*[27] habilitador da proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. O Brasil agora estava a se fazer moderno e civilizado, equiparando-se às nações do Velho Mundo, mas com sua própria feição.

[26] Viagens ao interior do Brasil, principalmente às cidades coloniais mineiras, realizadas por intelectuais e artistas no intuito de edificar uma memória comum aos brasileiros.

[27] Neologismo criado pelo historiador da arte austríaco Alois Riegl, em 1893, que "representa a possibilidade de surgirem afinidades formais e estilísticas entre a produção artística de indivíduos oriundos de uma mesma época e de uma mesma região, abrangendo todas as áreas culturais. Desse modo, para ele as formas de expressão cotidianas, cristalizadas em objetos de uso corriqueiro no dia-a-dia, ou seja, naquilo que hoje é chamado de cultura material, são de extrema importância para a compreensão de um determinado estilo" (OLIVEIRA, Carla. 2013, p. 14-15).

1.3 Patrimonialização em tempos incertos: a multiplicidade cultural brasileira

Como diria o sociólogo indiano Krishan Kumar (1997, p. 177): "É de fato muito difícil encontrar alguém que se declare inequivocamente favorável à posição pós-moderna". Alguns atuam disfarçadamente, outros se utilizam de subterfúgios, já há terceiros que preferem influir sub-repticiamente. Esses comportamentos decorrem do *bullying* acadêmico sofrido por aqueles que se posicionam abertamente em favor da situação pós-moderna. Devemos considerar, entretanto, que a significativa quantidade de publicações acerca do tema, quase sempre o condenando, e a taxonomia elaborada em torno da percepção de mudanças na realidade contemporânea, confrontada àquilo que não é mais, denota que estamos em tempos incertos.

Pós-modernidade, pós-modernismo, pós-industrial, pós-fordismo, modernidade tardia, estão entre as nomenclaturas descritivas e classificatórias utilizadas pelos teóricos na difícil tarefa de avaliar o hodierno. Em verdade, se considerarmos a síntese de Zygmunt Bauman, Andreas Huyssen, entre outros (KUMAR, 1997), nós estamos num momento em que é possível olharmos criticamente para a modernidade, não significando que estejamos necessariamente numa nova era, posterior ao Tempo Moderno.

O discurso teórico realizado na segunda metade do século XX e nesse início do XXI é considerável, entretanto nos interessa aqui tanto os sintomas quanto os diagnósticos daquilo que tratarei como *a situação pós-moderna*, de empréstimo ao Prof. Kumar. Essa situação é marcada, como apontam os *experts*, pelo individualismo, pluralismo e fragmentação ocasionados por mudanças tecnológicas e de organização do trabalho; pela rendição dos quatro reinos sociológicos[28] ao mundo globalizado; pelo declínio dos Estados-Nação e de seus respectivos nacionalismos com a subsequente renovação e fortalecimento das culturas locais.

> As instituições e práticas típicas da nação-estado são correspondentemente debilitadas. Os partidos políticos de massa cedem lugar a "novos movimentos sociais" baseados em sexo, raça, localização, sexualidade. As "identidades coletivas" de classe e experiências compartilhadas de trabalho dissolvem-se em formas mais pluralizadas e específicas. A idéia de uma cultura e de uma identidade nacionais é atacada em nome de culturas "minoritárias" – as culturas de grupos étnicos, de seitas religiosas e comunidades específicas, baseadas em idade, sexo ou sexualidade. O pós-modernismo destaca sociedades multiculturais e multiétnicas. Promove a

[28] São eles: a política, a economia, a cultura e a sociedade (Cf. KUMAR, 1997).

> "política da diferença". A identidade não é unitária nem essencial, mas fluida e mutável, alimentada por fontes múltiplas e assumindo formas múltiplas (não há distinções tais como "mulher" ou "negro"). (KUMAR, 1997, p. 159).

Debaixo dessas condições o patrimônio histórico e artístico nacional ganha um novo *status*, sob os auspícios da Antropologia, mas também de outras disciplinas em concomitância, já que a transversalidade e a multidisciplinaridade puseram-se em voga, requalificando-se em patrimônio cultural brasileiro[29], voltado, em princípio, à diversidade cultural (FONSECA, 2012). A ideia de valor intrínseco dos bens culturais é substituída pela de valor atribuído. Indígenas, afro e nipo-brasileiros, ciganos, entre outros grupos, reivindicam e passam a ser contemplados por políticas públicas de cultura e pela patrimonialização dos seus bens, ainda que timidamente, entrando no enredo da nação.

Com o descentramento (cf. DERRIDA, 1994 apud KUMAR, 1997) decorrente do processo de fragmentação, outros discursos passaram a ganhar força. Na situação pós-moderna a ideia de uma história comum a todos os membros de uma nação é amplamente questionada. Featherstone diz que

> A percepção da história como um processo linear interminável de unificação do mundo, tendo a Europa como centro, no século XIX, e os Estados Unidos, no século XX, tornou-se mais difícil de sustentar quando se iniciou a mudança de equilíbrio global do poder, que se deslocou do Ocidente. (1997, p. 126).

Esse fenômeno fez com que a historiografia surgida nos novos pólos de poder, sob mundividências não ocidentais, questionasse a cosmovisão hegemonizadora europo-estadunidense. Paradoxalmente, povos ex-colonizados, agora bastante modernizados, como os japoneses e os brasileiros, passaram a operar suas projeções sobre o mundo, sem, no entanto, substituírem as existentes, mas convivendo com elas. Essa nova ordem (se é que podemos tratá-la desta forma) trouxe consequências para os Estados, incluindo aí suas posturas patrimônio-educacionais.

O Ocidente visto agora como "o outro", sofrendo a resistência e a réplica dos demais povos, passa a reelaborar algumas das suas instituições, mormente aquelas do Estado-Nação, ora em crise. A perspectiva da pluralidade e das particularidades (diversidade cultural) entra em choque com o "projeto universalista da modernidade ocidental" (FEATHERSTONE, 1997, p. 129), em que a homogeneização da cultura tinha um papel relevante na corrida dos povos

[29] A requalificação se deu com a adjetivação Cultural, passando o Patrimônio a ter de dar conta dos diversos grupos sociais componentes da nossa sociedade, ampliando-se como nunca, voltando-se aos bens imateriais, mas também aos materiais historicamente olvidados, coisa que o Histórico (positivismo) e Artístico (*beaux-arts*) não fizeram.

rumo ao excelso. "A atual fase da globalização é aquela em que os Estados-Nação do Ocidente tiveram de aprender a tolerar maior diversidade no interior de suas fronteiras que se manifestam através de maior multiculturalismo e polietnicidade." (FEATHERSTONE, 1997, p. 129). A manutenção da identidade nacional torna-se uma missão infactível, se considerarmos o modelo adotado até então.

Como alternativa, outra imagem de nação vem sendo empregada no intuito de manter as identidades coletivas. O discurso da diversidade cultural foi explicitamente adotado pelos Estados, que passaram a incitar as culturas locais, muitas vezes as reinventando ou as retirando do estágio de adormecimento. No Brasil, após o Regime Militar (1964-1985) de cunho nacionalista, a Constituição Democrática promulgada em 1988, que tem como um dos seus princípios assegurar a pluralidade da sociedade brasileira, determinou em seu artigo 215, § 1º, que "O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional."[30] O que antes era "caso de polícia"[31] passa a fazer parte da biografia nacional brasileira.

Passadas décadas,

> Aqueles cânones não foram dessacralizados. Contudo, a visão da nação que predomina hoje aponta noutra direção, aquela advinda dos novos paradigmas formulados na Constituinte de 1988, que vê na diversidade cultural brasileira a sua singularidade, valorizando a pluralidade de suas raízes e de suas manifestações culturais tradicionais e contemporâneas. Se o Estado Novo carregava a bandeira da unidade nacional, e com isso ignorava as diferenças, a Nova Constituição Brasileira passou a valorizar justamente a diversidade – a diferença – como a identidade cultural brasileira. Nessa perspectiva inclusiva, uma série de práticas e grupos dispersos saem da invisibilidade e são integrados às redes do Estado. Por isso, preservar o patrimônio cultural continua sendo sim uma das formas de se inventar a nação e de fortalecimento do Estado, ainda que essa nação seja bastante distinta daquela inicialmente projetada e enxergada, fruto de novas interpretações, outros projetos, que têm sido desenhados graças à percepção e à valorização de vestígios materiais que haviam sido até então ignorados, apagados ou silenciados. (CHUVA, 2011, p. 47-48).[32]

O artigo 216, voltado especificamente ao patrimônio cultural, é um reflexo direto das discussões internacionais acerca do tema. Japão, Bolívia, Índia, entre outros países,

[30]Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 ago. 2013.

[31]Vide o Museu da Magia Negra, cujo acervo, composto por artefatos afro-brasileiros apreendidos pela Polícia Civil do Rio de Janeiro, foi inscrito no Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico aos 5 de maio de 1938, mas que somente saiu do olvidamento em que se encontrava em 1984. (CORRÊA, 2007).

[32]Ana Marchesan (2007 apud PROCHNOW, 2013, p. 51), conceituando patrimônio cultural, utiliza três categorias para sua definição, dentre elas nação, que "é utilizada porque é uma unidade territorial, política e cultural, onde convivem grupos de indivíduos com identidades, memórias e referenciais distintos um dos outros. Neste aspecto, o termo nação não exclui, como antigamente, esses grupos.".

expuseram sua insatisfação perante a comunidade internacional acerca do modelo de reconhecimento do patrimônio da humanidade e dos documentos internacionais preservacionistas, pois possuíam valores ocidentais que, conseguintemente, não atendiam aos anseios multiplurais dos povos. O artigo citado do texto constitucional diz que "Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira […]".

No ano 2000, decorrente de estudos coordenados pelo Iphan, foi publicado o Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000[33], que instituiu o Registro dos Bens Culturais de Natureza Imaterial, constituintes do Patrimônio Cultural Brasileiro, e criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Esse ato viria a ampliar o panteão em que se encontram consagrados os bens culturais patrimonializados pelo Estado, componentes do seu repertório enquanto nação. Nesse mesmo sentido o país ratificou, por meio do Decreto Legislativo 485/2006, a Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da *Unesco*[34]. Vale mencionar o Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística[35].

A feição democrática contida nesses discursos desconsidera os possíveis ou já existentes "*conflitos identitários*" advindos dessa política. As "*relações interculturais"* midiatizadas pela "*comunicação de massas"*, como demonstrado por António da Costa (2002) no caso da erma vila de Barrancos, se transformaram em controvérsias públicas[36]. A proposta preservacionista às referências culturais locais e sua vinculação à ideia de difusão, para a propaganda estatal pluralista, como observado na normativa brasileira, fatalmente transformar-se-á, como já vem ocorrendo com os índios Wajãpi e sua arte Kusiwa,[37] num

[33]Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=295>. Acesso em: 5 ago. 2013.
[34]Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224POR.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2013.
[35] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm>. Acesso em: 5 ago. 2013.
[36] O sociólogo português António da Costa, ao tratar das *Identidades culturais urbanas em época de globalização*, levanta o paradoxo atualmente existente de acentuação e proliferação das identidades locais, apesar do processo de globalização intercambiador e difusor de múltiplas culturas. Algumas dessas identidades vêm recebendo destaque através das mídias, sendo que algumas delas são entendidas como "sedutoras" e outras como "ameaçadoras". Exemplificando esse posicionamento, ele nos traz o caso do conflito identitário e luta por direitos culturais dos moradores de Barrancos, erma vila no Alentejo, que se tornaram controvérsia pública por anualmente efetuarem práticas tauromáquicas (seculares, diga-se de passagem), em que os novilhos são mortos ao fim do dia. "Tudo mudou de figura, é claro, quando a televisão, transmitindo o episódio em âmbito nacional, modificou-lhe irremediavelmente o contexto e o significado" (2002, p. 19).
[37] A Constituição de 1988 prevê, em seus artigos 215, § 3º, inciso II; e 216 –A, § 1º, inciso III, que os bens culturais devem ser difundidos (incluindo aí os patrimonializados). Na área da preservação isso pode ocasionar problemas. Alguns terreiros de Candomblé tombados na Bahia resistem a essa política, alegando que suas liturgias possuem mistérios que devem ser mantidos em sigilo. A arte Kusiwa dos índios Wajâpi (que existe há

intervencionismo exacerbado sob o halo democrático e politicamente correto da diversidade cultural.

Parece que esse nosso momento preservacionista, distinto daquele dos pioneiros, como Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Rodrigo Melo Franco de Andrade, entre outros (CHUVA, 2011), é bastante marcado pela ampliação do conceito de patrimônio cultural, mas também pelas consequências que essa postura do Estado ocasiona, tornando a situação dos novos agentes do patrimônio por vezes dilemática.

Encontramo-nos numa conjuntura difícil, sem saídas convenientes, em que a "reorientação" por que passamos coloca as instituições responsáveis pela preservação do patrimônio (inclusive legalmente) numa situação desconfortável: se o patrimônio consagrado (aquele selecionado e tutelado pelo Estado) não tem valor por si só e os que deveriam reputá-lo não lhe atribuem valor, qual a função do Iphan e outras instituições de proteção patrimonial das demais instâncias de poder? Se os grupos formadores da sociedade possuem estima especial por elementos não-consagrados, devem os órgãos responsáveis chancelarem tais bens culturais, correndo o risco de ampliarem demasiadamente o "panteão" em que se encontram os vestígios edificados e artísticos, considerando os já exíguos recursos existentes para a salvaguarda?[38]

Parece-me que a clara missão do Iphan em seu nascedouro, de formação de um Estado nacionalista moderno visando "à construção da 'nação brasileira', por meio da produção de discursos em busca das raízes e origens da nação (HOBSBAWN, 1984)" (CHUVA, 2011), foi concluída com sucesso. Mas e agora, qual a missão do Iphan para o século XXI? Parafraseando Márcia Chuva: mas como sabermos quais bens culturais simbolizam nossa nação hoje? O patrimônio cultural e suas agências estão em crise, já que o fim a que foram pensados, em princípio, não converge com esse Brasil atual? E a EP, como vem se assentando a essa realidade?

---

bastante tempo sem o conhecimento da civilização brasileira), registrada como patrimônio cultural brasileiro, foi apropriada indevidamente pela empresa Rosembaun Projetos e Decoração S/S Ltda para fins comerciais, o que levou o Iphan a estabelecer um Termo de Acordo e Compromisso com a Associação Wajãpi Terra, Ambiente e Cultura – Awatac, instituição que representa o interesse dos Wajãpi, pois o grupo se sentiu lesado. Para melhor pensar a preservação do patrimônio imaterial e sua relação com a difusão ver (COSTA, 2002).

[38] Em 1981 a Secretaria de Cultura do então Ministério da Educação e Cultura – MEC publicou as Diretrizes para Operacionalização da Política Cultural do MEC. Este documento continha alguns princípios para sua operacionalização, dentre eles a valorização dos bens culturais ainda não-consagrados, que deveriam "merecer a mesma proteção concedida aos bens já reconhecidos como valores históricos ou artísticos. [Era] preciso um esforço para tornar os critérios que norte[avam] essa avaliação menos exclusivistas e mais amplos, cada vez mais expressivos da realidade cultural brasileira" (BRANDÃO, 1996, p. 288).

Estamos trilhando um caminho diferente, sem sabermos bem onde vai dar, mas algumas decisões parecem já ter sido tomadas, como podemos notar no trecho do discurso do ex-ministro da Cultura Gilberto Gil, ao tomar posse (há 11 anos!):

> A multiplicidade cultural brasileira é um fato. Paradoxalmente, a nossa unidade de cultura unidade básica, abrangente e profunda também. Em verdade, podemos mesmo dizer que a diversidade interna é, hoje, um dos nossos traços identitários mais nítidos. É o que faz com que um habitante da favela carioca, vinculado ao samba e à macumba, e um caboclo amazônico, cultivando carimbós e encantados, sintam-se e, de fato, sejam igualmente brasileiros. Como bem disse Agostinho da Silva, o Brasil não é o país do isto ou aquilo, mas o país do isto e aquilo. Somos um povo mestiço que vem criando, ao longo dos séculos, uma cultura essencialmente sincrética. Uma cultura diversificada, plural mas que é como um verbo conjugado por pessoas diversas, em tempos e modos distintos. Porque, ao mesmo tempo, essa cultura é una: cultura tropical sincrética tecida ao abrigo e à luz da língua portuguesa. (GIL, 2003).

1.4 A Educação Patrimonial na Sociedade do Espetáculo

Mais ou menos na década de 1960 houve a quebra do monopólio da patrimonialização pela União, surgindo daí os primeiros órgãos estaduais responsáveis pela preservação do patrimônio[39], em apoio às ações do Governo Federal. Hoje, assim como o Iphan, essas agências encontram-se colapsadas, pois seus sentidos primordiais liquefizeram-se. Decorrentemente dessa realidade, aos 26 de abril de 2012, em Recife-PE, ocorreu o *1º Encontro Nacional de Instituições Estaduais de Preservação do Patrimônio Cultural,* com a finalidade de congregar forças em prol da preservação, não somente do patrimônio cultural, mas também das próprias instituições. Fruto do encontro foi publicada a *Carta do Recife* e criado o *Fórum Nacional das Instituições Estaduais de Preservação do Patrimônio Cultural.*

As considerações feitas na *Carta do Recife* são sintomáticas, portanto, aqui as transcrevo parcialmente:

[39] CPC – Coordenação de Patrimônio Cultural do Paraná (1953), Inepac - Instituto Estadual do Patrimônio Cultural do Rio de Janeiro (1965), Ipac – Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (1967), Iphaep – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba e Iepha – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (1971), dentre outros.

> A Constituição Brasileira de 1988 amplia o arco de temas compreendidos como patrimônio nacional e configura novas e mais complexas atribuições para os órgãos de preservação.
>
> Neste início de Século XXI, o crescimento urbano e o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e de relações comerciais entre os agentes sociais e econômicos, geram novas demandas e posturas na gestão do patrimônio. Este constitui, cada vez mais, um suporte fundamental para diversas políticas públicas, com destaque para o desenvolvimento urbano, o turismo, o meio ambiente e **as práticas educativas.**
>
> A sociedade contemporânea destaca a economia da cultura como instrumento de desenvolvimento social e econômico e o patrimônio cultural brasileiro assume, nesse contexto, um relevante papel.
>
> Há muitos conflitos de interesse para garantir os efeitos legais dos instrumentos indicados na Constituição Federal. Os órgãos estaduais de preservação encontram-se fragilizados. Os recursos humanos, financeiros e materiais não são suficientes para o cumprimento da sua missão.
>
> É por meio da cultura e da preservação dos seus suportes físicos e simbólicos que serão consolidadas as referências de identidade, ação e memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.
>
> Além disso, como condição de garantir a sua preservação, a sociedade do consumo e do espetáculo exige nova postura para a gestão do patrimônio cultural.
>
> A gestão para a preservação do patrimônio cultural deve ser articulada e funcionar em rede para potencializar resultados. Portanto. É necessária a aproximação do setor da cultura com outras políticas públicas: todas são direito do cidadão, todas são legítimas.
>
> **Nesse contexto, a educação pode e deve dar maior contribuição para a preservação do patrimônio cultural. A sociedade civil precisa e deve se envolver.** (Grifos meus).

É possível notar o impacto que a política voltada à diversidade cultural causou às agências estatais preservacionistas[40], formatadas para uma tarefa muito mais clara do que a atualmente exigida, sendo a *Carta Magna* de 1988 um marco dessa modificação. Os fenômenos inerentes à situação pós-moderna estão no âmago dessa problemática, fragilizando os setores interessados (estatais) devido às incertezas evidenciadas. Apesar dos fatos, a educação permanece apontada como um elemento redentor, continuando a ser considerada essencial aos processos de preservação. Mas, que tipo de educação é essa? Como ela deve funcionar? Ela também não estaria fragilizada?

Os relatores da Carta do Recife apontam que "a sociedade civil precisa e deve se envolver", mas a consideram uma "sociedade do consumo e do espetáculo". Ora, o que se entende por sociedade do espetáculo e do consumo? Em *A Sociedade do Espetáculo* (1967) Guy Debord considerava que "o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre

[40] Inclusive ao Iphan, que esteve presente no encontro, representado por seu ex-presidente, o arquiteto Luís Fernando de Almeida.

pessoas, mediatizada por imagens." (2003, p. 14). Era a supremacia da representação da mentira especializada que invertia a vida concreta das pessoas, extasiando-as numa postura contemplativa das imagens que elas mesmas criavam de si própria.

Apesar das críticas feitas aos grandes conglomerados de comunicação, detentores de sofisticadas técnicas de difusão (COELHO, C. 2011), o espetáculo é mais do que isso, é a manifestação da *Weltanschauung* (Cf. OLIVEIRA, F. 2008, p. 33; WELTANSCHAUUNG, 2014), ou seja, da mundivisão vigente em nosso atual modo de produção, que é do consumo total. O espetáculo nega a vida vivida se tornando visível, através da espetacularização;

> O espetáculo apresenta-se como algo grandioso, positivo, indiscutível e inacessível. Sua única mensagem é <<o que aparece é bom, o que é bom aparece>>. A atitude que ele exige por princípio é aquela aceitação passiva que, na verdade, ele já obteve na medida em que aparece sem réplica, pelo seu monopólio da aparência. (DEBORD, 2003, p.17).

Como principal produção da sociedade atual (espetaculista), o espetáculo é a imersão da vida concreta no mundo especulativo, cujo processo técnico é fundamentado no isolamento dos sujeitos, por meio dos aparelhos deste sistema econômico (automóveis, computadores, televisores, *gadgets,* etc.), impulsionadores de "multidões solitárias".

A obra de Debord, "na qual prenuncia o século XXI, povoado de máquinas 'inteligentes' que nos perturbam" (BELLONI, 2003, p. 130), é, em verdade, uma refinada crítica ao modo de produção capitalista, com seus fetiches às mercadorias (tudo se transformou em mercadoria); à quantidade em detrimento da qualidade, decorrente do desenvolvimento das forças produtivas que ultrapassaram sobremaneira as necessidades básicas para a sobrevivência, onde a ampla escala do excedente nos encaminha a um estado de colapso (ambiental, sobretudo). Produzimos mais do que necessitamos, daí a invenção de uma pseudonecessidade, para continuarmos consumindo. Os governos, e seus especialistas, costumam atribuir a esse fenômeno a alcunha de *crescimento econômico* (corrida sem fim, infinita!), sofrendo fortes críticas ao não atingirem suas metas.

Mas o que essa realidade tem a ver com a educação? Se a educação deve ter a participação ativa da sociedade civil e se esta sociedade é do espetáculo, em que todos se transformaram em consumidores, mas também em mercadorias, qual a concepção educacional mais adequada? Existe um método portentoso suficiente para a nossa redenção (pois não é assim que a educação é apontada?)? Emancipar-se na sociedade do espetáculo, como propôs Debord, ou consenti-la? A educadora Maria Belloni (2003, p. 134) diz que "o que vale a pena resgatar do pensamento de Debord e das propostas situacionistas são algumas lições que nos

orientem na compreensão do que deve ser a formação na sociedade atual e nosso papel nela.". A apropriação que fizermos dos instrumentos do sistema espetacular é que dará o tom das nossas escolhas, inspirados, talvez, no Debord cineasta[41].

A formação na sociedade do espetáculo (BELLONI, 2002) trata justamente dessa apropriação, considerando as múltiplas interseções entre a educação e a comunicação, convergência ocasionada pela massificação dos *gadgets*, do estabelecimento das redes telemáticas[42], e da mundialização da cultura e globalização econômica (ORTIZ, 2007). É bem provável que esse entendimento tenha sido basilar para a concepção de educação não-formal através das mídias, um dos alicerces da *Tríade da Educação Patrimonial*, como vimos acima, que desconsiderou os estudos de aprendizagem (teorias de aprendizagem) em favor dos de recepção (teorias da comunicação).

A pista deixada por Debord e seguida por outros, como Belloni, não nega os meios contemporâneos de comunicação, pelo contrário, conduz a sua apropriação, tanto dos suportes quanto dos conteúdos, assumindo o seu controle com a finalidade e o objetivo da emancipação humana. Essa posição contrária a "uma concentração hermética das decisões em elites tecnológico-econômicas que gera um novo regime de exclusão das maiorias incorporadas como clientes" (CANCLINI, 1999, p. 53 apud GOIDANICH, 2002, p. 74), almeja a cidadania cultural, sob os princípios democráticos plenos.

Não é um diagnóstico novo considerar os meios como instrumentos de dominação social, se nos remetermos aos estudos realizados por grandes intelectuais, como os frankfurtianos Adorno e Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse, Edgar Morin, Louis Althusser, Noan Chomsky, Jurgen Habermas, entre outros (cf. BARBOSA, 2002). Realmente, o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e de relações entre os agentes sociais é uma característica elementar da situação pós-moderna, influenciando diretamente nos processos patrimônio-educacionais. Se considerarmos que "93% das crianças […] têm acesso a um aparelho de TV. […] E que] a tela praticamente se tornou um meio de comunicação universal, [sendo], para as crianças em idade escolar, […] a fonte mais poderosa de informação e entretenimento." (GROEBEL, 1999, p. 218 apud BARBOSA, 2002, p. 106), a

[41] Debord, coerente com sua firme posição, produziu filmes visando, justamente, a apropriação da linguagem cinematográfica em prol da emancipação. Em 1973 sua película *La société du spectacle*, uma adaptação do livro homônimo, foi lançada gerando grande polêmica. A obra pode ser vista no *site* Youtube. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=A4FAJsFqHe0>. Acesso em: 10 jun. 2014.

[42] "Telemática é um neologismo que resulta na conotação das palavras Telecomunicações e Informática, significando a utilização combinada dos meios eletrônicos e processamento da informação [informática] com os meios de comunicação à distância [telecomunicações]" (SANTAROSA, 1997, p. 116 apud GOMES, N. 2002, p. 130).

preocupação dos analistas supramencionados é mais que pertinente, tornando-se pauta de muitos temas, sobretudo aos que nos atêm.

Para além da concepção de uma formação que contemple o domínio das novas tecnologias telemáticas para a emancipação cidadã, muito importante, vale ressaltar, há outras possibilidades com intuito similar. Na sociedade do consumo e do espetáculo, mas também da informação e do conhecimento, os grupos sociais se organizam de distintas formas para resistir ao poder hegemônico (ou alcançá-lo), reflexo das diversas cosmogonias existentes e das variáveis relacionadas aos seus graus de inserção nesse sistema civilizatório. Essa realidade pode ser observada

> Em algumas de nossas escolas, [que] não chegou totalmente nem a era da comunicação escrita – o que é visível pela precária ou inexistente biblioteca. Nelas, alunos das séries mais avançadas do Ensino Fundamental ainda não foram completamente alfabetizados, enquanto outras estão sendo invadidas pelos mais modernos recursos informáticos e comunicacionais. (GOMES, N. 2002, p. 121).

A cidadania cultural, portanto, é um elemento essencial aos processos contemporâneos de preservação do patrimônio cultural brasileiro, sendo a sociedade civil corresponsável nesse mister. Seu envolvimento nos processos decisórios é fundamental, um direito a ser exercido, inclusive no que diz respeito aos orçamentos públicos. O embate entre os diversos grupos componentes da sociedade brasileira é legítimo, sendo esta a verdadeira política pública para a cultura e a educação, porque democrática por excelência. Esse exercício é o que move nosso processo cultural (CHAUÍ, 2009).

Antes de passar para as outras possibilidades educacionais relacionadas ao patrimônio cultural, vale olhar um pouco mais sobre o que escreveu Françoise Choay acerca do patrimônio urbanístico e edilício em nossa situação atual, para que possamos confrontar suas ideias com a realidade em que devemos intervir (preocupação de diversos setores, como podemos observar). Ela dedicou um capítulo inteiro de sua *A alegoria do patrimônio* (2006) para tratar d*O Patrimônio Histórico na Era da Indústria Cultural.*

Partindo do advento de uma civilização da imagem, originária do século XV, em que o testemunho visual e a representação iconográfica passaram a ter um papel de destaque perante os demais tipos memoriais,[43] até a atualidade, marcada pela ubiquidade do *marketing* e da

[43] Em Educação a questão da imagem é recorrente desde o Renascimento. Comênio (1592-1670), "considerado o precursor do 'moderno ensino audiovisual'" (SUBTIL & BELLONI, 2002, p. 48), já no século XVII escreveu *Orbis pictus*, publicação ilustrada voltada à educação infantil. Ele fazia parte de uma corrente educacional denominada *Intuitiva*, que valorizava mais os sentidos do que a oralidade pura, influenciando educadores como Pestalozzi, Herbart, Montessori, etc.

publicidade, compondo todas as nossas paisagens reais ou representativas (*web*), Choay guia-nos até a circunstância do consumo patrimonial. Nesse caminho trata do processo planetário de conversão à religião patrimonial (não sem resistências), catalisado pela Europa, como tentei demonstrar em parágrafos anteriores, passando por alguns pontos cruciais.

A expansão tipológica do patrimônio cultural, determinada pela dilatação cronológica do campo da preservação e oriunda da qualificação da Arqueologia, mas também das ciências humanas em geral, ampliou incomensuravelmente o passivo patrimonial, ocorrendo no *Complexo de Noé,* que a tudo quer salvar, dentro de um amplo recorte temporal. Esses novos bens patrimonializados ou patrimonializáveis, juntados aos demais bens consagrados, foram transformados em produtos para serem consumidos como entretenimento pelos membros da sociedade espetaculista, associado ao famigerado turismo cultural. Essa valorização inescrupulosa do patrimônio cultural, voltada à mais-valia econômica, em prejuízo à conservação e ao restauro científico e aos valores tradicionalmente atribuídos, é uma grande contradição.

A esse patrimônio *mise-en-scène,* torna-se necessário a *fada eletricidade,* mas também o som e a animação cultural (uns dizem dinamização), pois o *show* deve ser completo e atrativo para a ávida clientela. A reutilização, ou seja, os usos contemporâneos para as edificações que, muitas vezes, perderam suas funções originárias, o que me parece uma preocupação apropositada, serve de pretexto para demolições ou para usos incompatíveis, que terminam por vandalizar os bens. Os efeitos perversos da indústria patrimonial, que opera processos de *gentrification* vinculados ao mercado internacional de centros e cidades históricas - "<<o que aparece é bom, o que é bom aparece>>" (DEBORD, 2003, p.17) -, com hotéis, bares e restaurantes, lojas de grifes, *shoppings;* criaram um fluxo de visitantes antes nunca visto, que, contraditoriamente, causam destruição cultural.

Marcia Sant'anna, tratando das grandes intervenções urbanas realizadas em sítios históricos urbanos de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, nos anos 1990, cunhou o termo *cidade-atração* no intuito de demonstrar o encanto ocasionado pela valorização do patrimônio enquanto recurso econômico. Sob o discurso desenvolvimentista, as cidades monumentos foram transformadas em grandes atrativos para investimentos "de negócios nas áreas de projeto, consultoria, venda de know how, equipamentos e serviços urbanos" (SANT'ANNA, 2004, p. 43), mas tendo como finalidade principal a cadeia econômica do turismo e do lazer (visto como a indústria sem chaminé). Quantias vultosas foram empregadas nesses projetos,

servindo para a promoção das cidades e dos seus respectivos administradores, mas destruindo, mutilando ou reconstruindo edifícios históricos e expulsando populações empobrecidas.

O pensamento de Choay e Sant'anna, focado nas cidades e nos edifícios, serve-nos para pensar também o dito patrimônio imaterial, que passa por processo semelhante[44]. Como podemos perceber, o dilema do patrimônio cultural, nas conjunturas da globalização econômica e mundialização da cultura, se torna universal, fazendo com que agentes preservacionistas, em distintas localizações e culturas, compartilhem dos mesmos problemas. Muitos deles relacionados à propensão global em consumir o patrimônio cultural enquanto produto de mercado e não a fruí-lo enquanto produção cultural.

A massificação do patrimônio cultural, ao contrário do que possa se pensar, é a antítese da sua democratização. Aqui no Brasil, o Estado Nacional tradicionalmente unilateralista, foi responsável pelo estabelecimento de uma cultura oficial inventada a partir de elementos extraídos da criação social, transformando-a em doutrina, em discurso generalizante e aglutinador, olvidando os antagonismos existentes na sociedade estratificada brasileira. Essa postura antidemocrática, prática do poder centralizado, é típica de estados produtores de cultura (CHAUÍ, 2009).

Apesar desse *modus operandi* apresentar permanências, convive com novas posturas estatais, influenciadas pelo liberalismo econômico (neoliberalismo) e, em mútua oposição, pelo progressismo democrático. Os neoliberais, entusiastas do Estado mínimo, são contrários à cultura oficial do Estado produtor de cultura, propondo a indústria cultural, sob as leis de mercado, como modelo ideal, transformando as agências estatais de cultura em balcões de negócio. Os progressistas, por outro lado, adotam a concepção filosófico-antropológica de cultura, entendendo o Estado como uma produção da cultura, não como produtor.

No sentido progressista democrático cabe ao Estado garantir e fomentar o direito aos processos criativos, percebido como trabalho inteligente[45], sensível, imaginativo, reflexivo,

[44] Cocos, maculelês, capoeiras, baianas de acarajé, reisados, candomblés e uma série de manifestações da cultura popular, das mais diversas espalhadas pelo país, vinculadas a momentos específicos do ano, ou a horários determinados do dia, passaram a ser realizadas (apenas ou com mais assiduidade) no tempo do turista, na hora em que as excursões chegam. O toré dos índios potiguaras da Baía da Traição-PB, por exemplo.

[45] "O trabalho, como sabemos, é a ação que produz algo até então inexistente graças à transformação do existente em algo novo. O trabalho *livre* ultrapassa e modifica o existente. Como trabalho a cultura opera mudanças em nossas experiências imediatas, abre o tempo com o novo, faz emergir o que ainda não foi feito, pensado e dito. Captar a cultura como trabalho significa, enfim, compreender que o resultado cultural (a obra) se oferece aos outros sujeitos sociais, se *expõe* a eles, se dá como algo a ser recebido por eles para fazer parte de sua inteligência, sensibilidade e imaginação e ser retrabalhada pelos receptores, seja porque a interpretam, seja porque uma obra suscita a criação de outras. A exposição das obras culturais lhes é essencial; […]. Eis por que o

debatido, experienciado; e sua fruição social. Assim sendo, cabe ao Estado oferecer garantias para que os cidadãos criem livremente, fruam essa produção, mas, sobretudo, participem das decisões acerca das políticas culturais a serem implementadas (somente assim poderemos chamá-las de políticas públicas). A cidadania cultural é um direito de todos em uma democracia plena, pois todos somos produtores de cultura.

Somos produtores de cultura, cidadãos culturais,

> sujeitos, agentes, autores da [nossa] própria memória. Por que não [o Estado] oferecer condições para que possam[os] criar formas de registro e preservação da [nossa] memória, da qual [somos] os sujeitos? Por que não [o Estado] oferecer condições teóricas e técnicas para que, conhecendo as várias modalidades de suportes da memória (documentos, fotografias, filmes, objetos, etc.), possam[os] preservar [nossa] própria criação como *memória social*? (CHAUÍ, 2009, p. 44).

Se por volta dos anos 1960 houve a quebra do monopólio da patrimonialização pela União em favor dos estados membros e municípios, a realidade de agora, iniciada a partir dos anos 1980 – 1990, é a do empoderamento da sociedade civil nesse sentido. Cabe ao Estado, portanto, nos prestar esse serviço.

1.5 Empoderamento da Sociedade Civil

Venho procurando, até este ponto, demonstrar que a Educação é recorrente na temática preservacionista, sob a ideia civilizatória de sensibilização e alfabetização cultural para um patrimônio histórico e artístico restrito, e que a política patrimonial surgiu embutida na educacional, tendo os museus importante papel. Critiquei essa concepção na atualidade, pois é defasada e não corresponde ao mundo do agora, marcado pelo que os teóricos pós-estruturalistas denominam situação pós-moderna. Digressivamente, mostrei que as nações europeias ocidentais foram precursoras e catalisadoras da patrimonialização de monumentos históricos, prática que se tornou universal por meio do colonialismo; e que foram apropriadas e amplamente empregadas pelas ex-colônias na constituição de seus enlaces alegóricos, tais

---

mercado cultural explora essa dimensão das obras de arte, isto é, explora o fato de que são espetáculo, submetendo-as ao *show-business*." (CHAUÍ, 2009, p. 41-42. Grifos da autora).

quais outros agentes aglutinadores, como os sistemas de ensino e idioma unificados. Foi o feitiço virado contra o feiticeiro!

Pretendi esclarecer que, assim como em outras partes do mundo, o estabelecimento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional serviu à elaboração da *ethnie* brasileira, prevalecendo a herança do período colonial. Desde sua independência o Brasil vinha tentando legitimar-se através de símbolos nacionais pátrios, buscando uma brasilidade distinguidora dos padrões europeus, formulada a partir da hipervalorização da cultura popular para o estabelecimento de um repositório que contivesse elementos primordiais para um discurso simbólico. Procurava-se com isso que o país fosse alçado à modernidade e à civilização, equiparando-se às nações do Velho Mundo, mas com feição própria.

Fiz ver que os processos de patrimonialização na atualidade vêm ocorrendo num momento em que as sociedades estão envoltas em individualismo, pluralismo e fragmentação, ocasionados por mudanças tecnológicas e de organização do trabalho, mas também pelo declínio dos Estados-Nação e seus respectivos nacionalismos, com a subsequente renovação e fortalecimento das culturas locais. Nesse tempo de incertezas, a ideia de uma história comum a todos os membros de uma nação passou a ser amplamente questionada, decorrendo que grupos sociais reivindicam e vêm sendo contemplados por políticas culturais, inclusive com a patrimonialização dos seus bens. O Estado brasileiro, cedendo às pressões internas e externas, institucionalizou a diversidade cultural como uma centralidade, por intermédio da *Carta Magna* de 1988 e de outras posturas, tal qual a ratificação da Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da *Unesco*, através do Decreto Legislativo 485/2006.

Por fim, dei prova que as agências preservacionistas encontram-se colapsadas pelo fato de que seus sentidos primordiais liquefizeram-se, fato que as levou a se reunirem em busca de soluções convenientes. Seus representantes, reunidos em assembleia, consensuaram que a Educação continua a ser essencial aos processos de preservação, assim como a imprescindibilidade da participação de uma sociedade civil considerada espetaculista.

Agora, faz-se necessário dizer um pouco mais sobre a EP na *crise da monumentalidade*, que a meu ver é marcada pela passagem do protagonismo do Estado para os grupos formadores da sociedade civil, que vêm se destacando nas ações educativas em prol dos seus patrimônios culturais. Mas antes de apontar algumas experiências esclarecedoras, proponho entender um pouco mais quanto à categoria sociedade civil para que possamos estabelecer um juízo acerca de como ela vem se apropriando da EP no Brasil.

1.5.1 Sociedade civil: uma categoria em evidência

A Sociedade Civil é o "conjunto formado por cidadãos e organizações privadas que, não estando ligadas ao Estado, têm capacidade de intervenção pública e social" (SOCIEDADE CIVIL, 2008-2013, s/p). Essa definição contida no verbete do dicionário é condizente com o senso comum acerca do vocábulo, mas será que, enquanto categoria de análise, podemos entender que realmente se trata pura e simplesmente de um antagonismo? Será mesmo que a Sociedade Civil é essencialmente extra-estatal? Quando os relatores da *Carta do Recife* afirmam que "a sociedade civil precisa e deve se envolver" em ações educativas em prol da preservação do patrimônio cultural, de fato, a quem eles estão se referindo e almejam corresponsabilizar?

Longe de propor uma História dos Conceitos à maneira de Reinhart Koselleck, que daria um trabalho específico e interessante, a minha intenção é pensar o que querem as agências de preservação do patrimônio cultural com a sociedade civil e que instituição é essa em nossos dias. É sabido que o termo foi utilizado remotamente por Aristóteles (*Koinonia Politike/Κοινωνία Πολιτική*), no contexto das *poleis/πόλεις* gregas, e que se expandiu ao mundo latino através de Cícero (*Societas Civilis*), já sob outras conjunturas, mas hoje, no Brasil globalizado, a coisa é diferente. Sabemos que os conceitos são frutos de uma realidade concreta única, delimitada espaço-temporalmente, oriundos de determinadas conjunturas históricas que os tornam possíveis, por isso devem ser entendidos dessa forma (KOSELLECK, 1992).

Se nos voltarmos ao pensamento político moderno, veremos que o termo desenvolveu-se polissemicamente nas sociedades europeias. Mas, se olharmos fixamente para o Brasil do século XX, especificamente para a segunda metade da centúria, é perceptível a influência do pensamento de fundamentação gramsciana, difundido quase sempre por autores de esquerda. Ele, Antonio Gramsci, deu significativa importância à categoria sociedade civil em sua obra, termo presente em muitos dos seus escritos (BOBBIO, 1982). Marxista, Gramsci, assim como Karl Marx e Friedrich Engels, teve como um dos seus principais referenciais o pensamento hegeliano, mas dando seu próprio tom à teoria do Estado.

Em contraposição a Georg Hegel, que concebia o Estado como o momento supremo da sociedade racional, pensamento positivo recorrente entre os teóricos realistas e jusnaturalistas

da época; Gramsci era adepto de uma "nova história" (BOBBIO, 1982, p. 23), decorrente do pensamento de Saint-Simon, mas, sobretudo, da ruptura proposta por Marx e Engels, que enxergaram o Estado no sentido inverso, não como superação da sociedade natural (sociedade pré-estatal), mas, negativamente, como "violência concentrada e organizada da sociedade" (BOBBIO, 1982, p. 22).

Neste corte,

> "o Estado não se apresenta mais como superação da sociedade civil [sociedade natural], mas como o simples reflexo dela: se a sociedade civil é assim, assim é o Estado. O Estado contém a sociedade civil, não para resolvê-la em outra coisa, mas para conservá-la tal qual é; a sociedade civil, historicamente determinada, não desaparece no Estado, mas reaparece nele com todas as suas determinações concretas". (BOBBIO, 1982, p.22).

A maneira de Marx e Engels de entender o Estado subordinado à sociedade civil, condicionado e regulado por ela, e não o seu contrário, como era o pensamento até então consolidado, foi condição *sine qua non* para Antonio Gramsci, levando-o a ser "o primeiro escritor marxista que, em sua análise da sociedade, serv[iu]-se do conceito de sociedade civil" (BOBBIO, 1982, p. 26). Aí é que está a tese defendida por Norberto Bobbio, em que Gramsci, sem abrir mão do marxismo/engelianismo, propôs que, sendo assim, a sociedade civil deveria ser entendida como um dos elementos substanciais da superestrutura (ao lado do Estado), ao invés da estrutura, como pensado por Marx e Engels. Para Gramsci a sociedade civil era o conjunto das relações ideológico-culturais, e da vida espiritual e intelectual, que correspondiam "à função de hegemonia que o grupo dominante exerc[ia] em toda a sociedade" (GRAMSCI, 1968, p.9 apud BOBBIO, 1982, p. 32).).

A sociedade civil e o Estado, portanto superestruturais, diferenciam-se nesse sistema pelo entendimento de que a primeira "representa o momento ativo e positivo do desenvolvimento histórico" (BOBBIO, 1982, p. 34): antítese a Hegel, que afirmava ser o Estado, e a Marx e Engels, que diziam ser estruturais. A superestrutura, nesse entendimento, é o local onde reside a dicotomia entre uma sociedade civil ativa, positiva, reguladora e determinista e um Estado secundário, subordinado, regulado, instrumental, particularista e transitório. Para Gramsci a sociedade civil serve como conteúdo ético do Estado e está diretamente relacionada à hegemonia política e cultural, que é a direção exercida por um grupo social aos demais membros da sociedade.

A hegemonia em Gramsci relaciona-se à ideia de uma Direção Política e de uma Direção Cultural, sendo a primeira fruto da vontade coletiva e a segunda o resultado da reforma intelectual e moral. A Direção Cultural, complementar à Política, "abarca, como suas

entidades portadoras […] todas as […] instituições da sociedade civil […] que tenham um nexo qualquer com a elaboração e difusão da cultura" (BOBBIO, 1982, p. 48). Para o autor a finalidade da hegemonia é forjar uma nova mundividência que seja transformadora da sociedade e consequentemente do Estado, que é seu reflexo. "Para Gramsci, a conquista da hegemonia precede a conquista do poder" (BOBBIO, 1982, p. 47).

Com a distensão política dos fins da Ditadura de 1964 autores antes proibidos pelo Estado de Exceção passaram a ser lidos em maior escala, influenciando várias áreas do conhecimento. Foi a partir dos anos 1980 que os escritos de Antonio Gramsci passaram a ter mais influência nas análises sociológicas realizadas por autores brasileiros, donde muitos termos foram incorporados ao nosso vocabulário. Os educadores não foram exceção, utilizando em seus estudos expressões como sociedade civil e sociedade política, hegemonia, entre outras. "Enfim, os textos de Gramsci arejaram nossa filosofia da educação que definitivamente incorporou a ideia de que a escola [e a Educação] não se explica por ela própria e sim pela relação que mantém com a sociedade." (MONASTA, 2010, p. 36).

Para Gramsci (1975, p. 114 & 1.549 apud MONASTA, 2010, p. 26),

> "A educação é sempre uma luta contra os instintos relacionados às funções biológicas básicas, uma luta contra a natureza, para dominá-la e criar o ser humano 'verdadeiro'". A aprendizagem, a disciplina psicológica e física, necessárias para estudar e para alcançar qualquer realização, não são "prazerosas: é um processo de adaptação, um hábito adquirido com esforço, tédio e inclusive sofrimento".

Essa definição a respeito da educação demonstra a aproximação de Gramsci com muitos conceitos atuais sobre a cultura, haja vista sua obra ser referencial para respeitados estudiosos, tais como "Raymond Williams, Richard Hoggart, Edward P. Thompson e Stuart Hall, ligados às movimentações iniciais da Nova Esquerda, [que] ajudaram a forjar a primeira linhagem de análises culturais contemporâneas identificadas como *Cultural Studies*". (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40). Concomitantemente ao mundo anglófono, na América Hispânica os Estudos Culturais avançaram muito, sobretudo nomes como os de Néstor Canclini, Jesús Martín-Barbero e Beatriz Sarlo, que influenciaram também o pensamento sobre Educação e Pedagogia. No Brasil um dos principais nomes é o do sociólogo Renato Ortiz.

A relação histórica existente entre a educação e a cultura, incluindo aí o patrimônio cultural, não é suscetível de uma observação que desconsidere as conjunturas nas quais está inserida (sócio-históricas), tratando-a como que num compartimento hermeticamente selado, sem transversalidade, cada qual com seu próprio ecossistema. Como vimos até aqui, o patrimônio

cultural nasce como um processo civilizatório, um processo educacional pérfido de estabelecimento e manutenção de poder. Diz Mário Chagas (2013, p. 28) que "é desejável abolir toda e qualquer ingenuidade em relação ao museu, ao patrimônio e à educação", mas também faz votos de que "é desejável trabalhar com a poética dos museus e do patrimônio". Ou seja: há luz no fim do túnel!

Em seus estudos referentes à intelectualidade e à hegemonia política enquanto processo educativo, Gramsci se opôs à ideia de que a atividade intelectual deveria ser circunscrita a pequenos grupos sociais (divisão do trabalho), considerando que todos os humanos possuem intelectualidade, pois têm "filosofia espontânea", intrínseca à espécie. Em sua teoria, o autor atribuiu à filosofia espontânea a linguagem, o senso comum, a religião popular, e os demais sistemas cosmogônicos e comportamentais possíveis (isso é, Cultura!). Partindo desse princípio, a questão colocada por Gramsci é a da "consciência crítica", que é o passo adiante da filosofia espontânea, quando o sujeito passa a ter juízo da sua condição de inserido num ambiente sócio-cultural externo, dominado por um dos múltiplos grupos sociais componentes de uma sociedade, processo iniciado no ato do nascimento (ou talvez na gestação).

A consciência crítica permitiria a elaboração de mundividências próprias, autônomas, decorrentes do livre-arbítrio, autorizando os sujeitos a construírem sua própria história, fugindo do destino. Essa postura seria a negação em "[…] aceitar passiva e apaticamente do exterior a configuração da [nossa] personalidade" (GRAMSCI, 1975, p. 1.375-1.376 apud MONASTA, 2010, p. 24). A educação gramsciana, uma das bases do pensamento freiriano[46], se deteve, portanto, na relação entre a espontaneidade e a conformidade; do trânsito da filosofia espontânea para a consciência crítica. Por sua vez, ele não propôs um método educacional, pois seu interesse maior era o de desvendar o que era a educação dentro da sua concepção de poder hegemônico.

Na maturidade, revendo sua própria obra, Gramsci reformulou algumas de suas expressões linguísticas, deixando-nos um legado primoroso, como por exemplo, ao substituir o termo *classe proletária* por *grupos sociais*, muito usado hoje. Com esse conserto, visou dar conta da diversidade cultural existente nas sociedades (umas mais, outras menos, mas todas heterogêneas), fugindo à dicotomia maniqueísta marxista, que não considerava os aspectos culturais. Conforme o método diacrônico de Koselleck, cujos conceitos são frutos de uma realidade concreta, a sociedade civil deve ser compreendida em sua variação temporal, sendo assim, não podemos perder de vista a contribuição e influência de Gramsci no

[46] Falarei mais de Paulo Freire e de seu legado no capítulo 3, quando tratarei da Pedagogia Griô.

estabelecimento do uso da expressão em nosso país na atualidade, que ganhou caráter único na situação pós-moderna.

1.5.2 A sociedade civil brasileira e a educação patrimonial: um processo de empoderamento através de práticas educacionais populares

A transição entre um Estado produtor de cultura para um Estado fomentador das culturas vem se dando processualmente no Brasil. Essa vicissitude histórica teve como protagonistas grupos sociais organizados que agiram e vêm agindo fora e dentro do próprio Estado, inventando instrumentos teóricos e técnicos que os subsidiem em seus misteres. Mencionarei algumas dessas experiências para que possamos ter uma síntese da dimensão alcançada por atitudes criticamente conscientes.

É difícil falar de nascedouros, marcos zeros, entre outras gêneses em nossa temática, mas é possível perceber ações mais notórias, que se tornaram referenciais, tal como o projeto *Interação*. Surgido na distensão política (1982-1986), no âmbito da Secretaria de Cultura do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), teve como proposta "proporcionar à comunidade meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se [fizesse] a partir dos valores próprios da comunidade" (BRANDÃO, 1996, p. 305).

Contemporâneo ao *1º Seminário Sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos*, mas buscando caminhos alternativos, o projeto Interação procurou fazer com que o ensino de 1º Grau (atual Fundamental) fosse planejado e administrado participativamente, considerando os diferentes contextos culturais (Diversidade Cultural) existentes no Brasil. Embebeu-se das experiências de educação popular implementadas por distintas organizações de grupos sociais dispersos pelo país, passando a apoiá-los, daí seu ineditismo. A proposta era, de fato, a interação entre a educação e os repertórios culturais locais, não os dissociando artificialmente, como é a nossa tradição administrativa, mas tendo-os como princípio.

A educação, portanto, passou a ser vista como processo de "ativação da cultura" (BRANDÃO, 1996), através da educação popular, onde o conhecimento dos grupos sociais

passou a ser valorizado, e não descartado como em métodos tradicionalmente conservadores, arauto das luzes. Aqui está um ponto importante para o entendimento da Educação Patrimonial na atualidade: dificilmente veríamos naquele momento um militante da educação popular discorrendo acerca da EP, pois os processos de patrimonialização vigentes até então pregavam o alfabetismo cultural, ideias totalmente incompatíveis; porém hoje isso é possível, como podemos perceber por meio do próprio posicionamento oficial do Iphan e das vicissitudes históricas que venho tentando demonstrar até aqui. A incompatibilidade dava-se pelo fato de que, como disse Mário Chagas (2013, p. 30), "não há hipótese de se pensar e de se praticar a educação fora do campo do patrimônio ou pelo menos de um determinado entendimento de patrimônio", assim sendo, "a expressão 'educação patrimonial' constituiria uma redundância, seria o mesmo que falar de uma 'educação educacional' ou 'educação cultural'".

Nesse sentido, a educação em prol do patrimônio cultural não-consagrado também é anterior à disseminação da expressão Educação Patrimonial.

> É útil não esquecer que pensar a possibilidade de uma prática pedagógica – escolar ou não – operar-se com e através da cultura, logo, da diferença cultural, não é uma proposta, uma intenção política ou mesmo um projeto novo no país. Não esquecer que toda a experiência do que inicialmente se chamou uma "educação liberadora" e, depois, uma "educação popular", foi gerada pelo menos no início dos anos 60, no bojo de um "projeto histórico" (expressão comum na época) de realização de uma cultura popular. Cultura popular entendida, ao mesmo tempo, como a realidade atual da cultura das classes populares e como um projeto motivado de trabalho de Cultura Popular sobre tal cultura do povo. A proposta tinha, então, dentro dos diferentes "movimentos de cultura popular", a sua ênfase sobre a crítica de todo o sistema antecedente de educação, de políticas oficiais de cultura e de utilizações dos meios de comunicação de massa, *versus* a aposta na possibilidade de um trabalho pedagógico de amplas dimensões culturais capaz de re-inverter o sentido dos usos e manipulações dominantes sobre a cultura e a consciência do povo brasileiro. Uma reinvenção cujo produto pessoal fossem sujeitos econômicos transformados em sujeitos políticos – conscientizados – e cujo produto simbólico fosse a desalienação das próprias culturas populares, como instrumento de participação popular no processo de transformação das estruturas de dominação. (BRANDÂO, 1996, p. 60-61).

Percebemos, com isso, que não é de agora o convívio e o embate entre as concepções político-pedagógicas voltadas à preservação do patrimônio cultural. A EP ainda é um conceito em disputa.

As experiências do Projeto Interação foram várias e distintas, merecendo estudos mais aprofundados. Na Paraíba, entre 1982 e 1985, foram financiados sete projetos pela linha programática do Interação na Região Nordeste:

PROJETO	PROPONENTE
Cabedelo Participação INL – Rede de Escolas	Fundação de Apoio a Pesquisa e Extensão
A visualidade regional	Funarte
Brinquedos, brincadeiras demais situações da lúdica infantil	Funarte
Dente de Leite – uma proposta de interação escola/comunidade	Funarte/Inacen
Vivência	Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba
Mandacaru - uma proposta de interação escola/comunidade	Funarte/Inacen
Dinamização das áreas de atuação da Escola Piollin	Escola Piollin

Tabela 1: Projetos e proponentes do Interação na Paraíba (1982-1985). Fonte: (BRANDÂO, 1996, Anexo 4).

Mais presentemente, outras possibilidades e experiências aconteceram na Paraíba, como demonstram os *Cadernos Temáticos de Educação Patrimonial*, organizados pela Casa do Patrimônio de João Pessoa[47]. Neles estão contidos artigos referentes às práticas e possibilidades educativas voltadas à preservação no estado. Vejamos algumas dessas experiências.

Em artigo intitulado *Bandas Cabaçais: "a música do começo do mundo"*, Elinaldo Braga (2013) mostra sua relação com essa manifestação da cultura popular enquanto pesquisador de mestrado da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Seu trabalho não é educacional, mas aponta para essa possibilidade. Seu estudo foi dedicado à cultura cabaçal do sertão paraibano, e teve como desdobramentos, a partir do projeto de pesquisa e extensão *Cabaçal: os pifeiros do sertão da Paraíba*, do Núcleo de Extensão Cultural da UFCG (*Campus* de Cajazeiras), o mapeamento das diversas bandas cabaçais existentes no estado, a produção de um catálogo fotográfico e de dois CD com cinco bandas participantes, entre outras ações de difusão.

Por não se tratar especificamente de uma ação educativa, mas de possibilidades, em vez de tecer uma crítica à EP aproveitarei o ensejo e farei uma acerca do papel das universidades e demais instituições similares. Lídia Estanislau e Lúcia Dantas, discorrendo sobre o Projeto Interação, colocam que dentre os grupos proponentes, aqueles que eram alóctones

[47] As publicações e demais dados podem ser acessados em: <http://casadopatrimoniojp.com/>.

necessitavam ser aceitos. “Nesses casos, onde o início das experiências se deu com o Projeto Interação, foi necessário maior empenho e esforço – tanto de tempo quanto de trabalho – em direção à conquista de legitimidade desses grupos nas diferentes comunidades” (1996, p. 22). Faço essa observação, pois é necessário o cuidado em distinguir ações que emirjam dos grupos sociais daquelas que lhe são plantadas.

Sabemos que no lugar destinado ao castigo eterno das almas dos pecadores está um contingente considerável de benfeitores. Parece-me que esse tema já foi bastante discutido entre pesquisadores, sobretudo os antropólogos, mas é sempre bom nos lembrarmos dele, pois a ampliação de ONG sob os mais diversos discursos (sempre positivos) é uma realidade de nosso tempo. Ana Cabral (1996) ao tratar do Projeto Interação em contextos indígenas, faz uma análise crítica das agências estrangeiras que “levam educação” aos índios com objetivos missionários/catequéticos, como a *Wycliffe Bible Translators*. Utilizando métodos onde predominam a censura e a orientação radical, têm a finalidade de se apropriarem dos idiomas locais para a transliteração da Bíblia, impondo uma mundividência ocidental de feição estadunidense.

Esse é um exemplo drástico, mas serve para que tenhamos uma visão das possíveis intervenções traumáticas sob o halo de pureza e inocência, coisa alheia aos processos educativos e de patrimonialização. Essa aparente digressão não é uma retórica antiacadêmica nem contra o terceiro setor, pelo contrário, a ideia é a de qualificar as intervenções, suavizando os impactos, que são reais. Tais instituições têm papel importante na sociedade, devendo, por conseguinte, seguir o princípio de que

> a comunidade local de inserção do projeto deve ser convocada a participar não apenas de um trabalho cultural […], mas também do poder de decisão sobre os rumos, ênfases e proveitos de tal trabalho. Isto é, “em cada contexto cultural específico”, [é desejável] qualificar-se como promotor local de um processo de re-interação entre os poderes comunitários de criação, controle e significação de sua própria cultura. Processo que, através de agências de sociedade civil, inclusive, [podem] instaurar e incentivar, sem dirigir. Difícil proposta. (BRANDÃO, 1996, p. 46).

Outra experiência advinda da academia (Departamento de Mídias Digitais [Demid] da Universidade Federal da Paraíba [UFPB]) é o programa Patrimônio, Memória e Interatividade (Pamin), que tem a finalidade de garantir maior visibilidade ao patrimônio cultural brasileiro através do fomento à utilização de ferramentas digitais (CHIANCA, 2013). Sua linha de trabalho nos faz lembrar os estudos organizados (supramencionado) pela educadora Maria Belloni, em que os meios contemporâneos de comunicação devem ser apropriados, tanto seus suportes quanto seus conteúdos, com a finalidade e o objetivo da emancipação humana,

almejando a cidadania cultural sob os princípios democráticos plenos. Mas também nos reporta à *Tríade da Educação Patrimonial*, se constituindo muito mais em uma ação de difusão do patrimônio cultural (Teorias da Comunicação > Teorias da Aprendizagem) do que em uma ação educativa, desconsiderando as múltiplas interseções entre a educação e a comunicação[48].

O Pamin, de fato, é uma plataforma digital cuja alimentação se dá de forma participativa/colaborativa, em que os interessados podem inserir dados acerca dos bens culturais imateriais passíveis de patrimonialização de suas localidades, independente de reconhecimento oficial. Sob esse aspecto somente é possível afirmar que a experiência do Pamin é educativa se a concebermos dentro do entendimento clássico da difusão, o que me parece ser inapropriado em nossos dias. O Pamin, entretanto, não deixa de ser mais uma possibilidade de EP.

Permanecendo na Paraíba, mas afastando um pouco a Academia, trago a experiência educacional de um organismo do Terceiro Setor, a ONG Congregação Holística da Paraíba – Escola Viva Olho do Tempo (Evot), que desde 2004 vem atuando na zona rural do município de João Pessoa-PB. No contraturno da rede oficial de ensino, a Evot atende aos alunos do Vale do Gramame e entorno (por volta de 170 crianças e adolescentes), utilizando um método inovador, denominado Pedagogia Griô, "que busca valorizar nas metodologias educacionais os saberes das tradições orais ou de raiz." (TEIXEIRA; LIMEIRA, 2012, p. 98).

A Evot é uma instituição alóctone, mas que, em princípio, tem como fundamento a participação dos agentes locais, assim como indicado por Carlos Brandão (1996). Ela também parece atender aos requisitos apontados por Sônia Florêncio (2012), que concebe a EP como processos educativos holonômicos, baseados nas referências culturais locais e no entendimento filósofo-antropológico da cultura. Uma breve pesquisa exploratória da Evot também apontou para um processo educativo continuado, teoricamente embasado, tendo mestres griôs como inspiradores sob o acompanhamento de profissionais de educação qualificados (pedagogos e licenciados).

O caso da Evot, tendo o uso da Pedagogia Griô como método educacional favorecedor das referências culturais locais, apresenta-se como um estudo de caso interessante, pois, além de emergir da sociedade civil organizada, faz uso de um método inovador para a EP, fato que

[48] Assim como as demais experiências aqui descritas, são necessários estudos mais aprofundados para o melhor entendimento daquilo que os sujeitos envolvidos declaram ser EP e sob quais concepções político-pedagógicas vêm exercendo suas atividades.

merece ser pesquisado com bastante atenção. No capítulo 3 dissertarei mais sobre este assunto, mas antes os convido para uma reflexão a respeito de como o Iphan, respeitando suas atividades finalísticas, limitações e possibilidades, vem assentando a EP nessa *crise da monumentalidade*.

CAPÍTULO 2

A Diversidade Cultural em Educação Patrimonial

<u>Meu sonho</u>

Sonho com o nascer de outra vida
Prazerosa e expressiva
E com paz no coração

Sonho com a união do povo
Com bastante equilíbrio
Preservando a razão

Sonho com o universo respeitado
O ambiente equilibrado
E riqueza nesse chão

Sonho um sonho quase perfeito
Onde a justiça e o direito
Chegue a todo cidadão

É bom sonhar com coisas boas
Com alegria e perfeição
Pois quando o sonho sai da mente
Chega logo em nossas mãos

Vamos sonhar com um amanhã mais bonito
Tirando do peito esse grito
Com toda a nossa emoção

(Mestra Judite Palhano)

Vimos no capítulo anterior que o Patrimônio Cultural e a Educação têm em comum o "projeto universalista da modernidade ocidental" (FEATHERSTONE, 1997, p. 129), donde fraternalmente surgiram. Esse entendimento fez-se presente enquanto concepção preservacionista e político-pedagógica durante muito tempo, sendo que ainda hoje existem práticas nesse sentido. Defasado, o entendimento doutrinário da "alfabetização cultural" mostrou-se ineficaz em sua missão de inculcar ao outro que determinado monumento

histórico ou herança cultural de um grupo hegemônico tem valor intrínseco, apesar da recorrência desse discurso.

A partir do século XX, mais especificamente em sua segunda metade, outros entendimentos e práticas acerca da educação em prol do patrimônio cultural tomaram corpo, em contraposição à educação bancária e em favor da multipluralidade cultural, característica elementar da sociedade brasileira. Se a Diversidade Cultural é fato, o patrimônio cultural chancelado pelo Estado (consagrado), até então restrito, não dá conta dos demais valores culturais presentes nos distintos grupos sociais componentes da sociedade brasileira. Mundividências diferentes, difícil tarefa do Estado, que reflete as posturas contemporâneas da sociedade civil, mas que têm dificuldades em reformar seus sistemas (obsoletos?).

Emanada em meio à tradição autocrática brasileira, cuja máquina pública assim foi projetada, as políticas preservacionistas e educacionais não foram devidamente pensadas para um Estado de Direito pleno, muito menos para princípios democráticos. Com a redemocratização das últimas décadas e a crescente cultura da democracia no país, que cada dia mais toma caminhos deliberativos, o setor público vem se esforçando (e sendo pressionado) para adaptar-se. Além do mais, com o advento da situação pós-moderna, os processos de valoração e consequente patrimonialização de bens culturais perderam as certezas e verdades do passado.

Com o Brasil cada dia mais assumindo o protagonismo no mundo globalizado e culturalmente mundializado, as características da pós-modernidade, que atingem diferentemente as sociedades de acordo com seu grau de inserção nesse sistema, vêm crescendo impetuosamente em nosso meio. Vivemos num estado de coisas onde

> **As instituições e práticas típicas da nação-estado são correspondentemente debilitadas**. Os partidos políticos de massa cedem lugar a "novos movimentos sociais" baseados em sexo, raça, localização, sexualidade. As "identidades coletivas" de classe e experiências compartilhadas de trabalho dissolvem-se em formas mais pluralizadas e específicas. **A idéia de uma cultura e de uma identidade nacionais é atacada em nome de culturas "minoritárias"** – as culturas de grupos étnicos, de seitas religiosas e comunidades específicas, baseadas em idade, sexo ou sexualidade. **O pós-modernismo destaca sociedades multiculturais e multiétnicas. Promove a "política da diferença".** A identidade não é unitária nem essencial, mas fluida e mutável, alimentada por fontes múltiplas e assumindo formas múltiplas (não há distinções tais como "mulher" ou "negro"). (KUMAR, 1997, p. 159. Grifos meus).

Sabemos que o Estado brasileiro vem se reformulando para dar conta dessa nova realidade e que a política cultural vem se tornando de fato pública. A *Carta Magna* de 1988 e demais leis

infraconstitucionais demonstram claramente a centralidade que a diversidade cultural tomou. As agências oficiais de preservação do patrimônio cultural trabalham para atender a essa nova diretriz, porém suas engrenagens, projetadas para uma clara missão de outrora, apresentam dificuldades em adaptar-se ao Brasil de agora. A própria ideia de valores intrínsecos de certos bens culturais egrégios e de um alfabetismo cultural para preservá-los ainda é vigente e motivo de desavenças entre agentes preservacionistas.

Como em toda área, mudanças céleres, sobretudo, são traumáticas e geram uma contraforça em resistência. A marca dos conservadores, entretanto, é o sectarismo arcaico, sem argumentos sustentáveis, que não dá conta do passivo existente. As possíveis questões a se colocar, então, são as seguintes: por quais meios o Estado brasileiro vem tentando assentar a EP na crise da monumentalidade? As culturas minoritárias passaram a ser atendidas? Como se dá a política da diferença em EP?

No capítulo 1 demonstrei que a EP, nos moldes tradicionais, vem sendo questionada por ainda estar sendo entendida como um método em que "os educadores habitu[a]m a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes fa[ze]m aumentar o interesse, de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização" (IPHAN - Carta de Atenas, 1931, p. 4), e não como processos educativos holonômicos, focados no patrimônio cultural, considerando as referências culturais locais e o entendimento antropológico acerca da cultura, num processo democrático e dialógico freiriano (FLORÊNCIO, 2012). Mas, de fato, o que está sendo feito sob essa nova postura?

Essas questões me levaram a ter por objetivo, justamente, investigar por quais meios o Estado brasileiro, representado aqui pela União e suas agências, vem assentando a EP na situação pós-moderna, considerando que o Iphan, autarquia vinculada ao Minc, é a principal entidade difusora e catalisadora da temática em território nacional. Tenho por fé que os resultados obtidos possam contribuir um pouco para a qualificação da EP, enquanto política cultural, num Estado de Direito.

2.1 A Educação Patrimonial enquanto Serviço Público

Como havia dito anteriormente, a política educacional preservacionista, coordenada pelo Iphan através da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), opera projetos como o *Mais Cultura nas Escolas*, *Mais Educação* e o *Programa de Extensão Universitária (ProExt)*, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), e as *Casas do Patrimônio*. No campo da EP essas ações parecem estar em conformidade com a missão institucional do Iphan, que é "promover e coordenar o processo de preservação do Patrimônio Cultural brasileiro, para fortalecer identidades, garantir o direito à memória e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país." (ALMEIDA, 2014, p. 8).

Há pouquíssimo tempo o Iphan, através da sua Coordenação Editorial, publicou uma *Carta ao Cidadão* com o objetivo de "[…] facilitar o acesso e garantir ao cidadão o direito de receber serviços [de qualidade], tendo como diretrizes a transparência, a interação com a sociedade, a qualidade dos processos e o atendimento ético e efetivo." (ALMEIDA, 2014, p. 5). Esse documento é fruto do Decreto nº 6.932, de 11 de agosto de 2009, que dispõe sobre a simplificação do atendimento público prestado ao cidadão e institui a *Carta de Serviços ao Cidadão*, mas também decorre das marchas de junho de 2013, quando milhões de brasileiros foram às ruas das principais cidades do país reivindicar direitos e melhoria na qualidade dos serviços públicos. Dentre os tópicos da *Carta* há um específico, denominado *Apoio à Pesquisa e Educação*, que tem como subtópicos *Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural – PEP-MP*, *Centro Lúcio Costa, Programa Educativo do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular – CNFCP* e *Educação Patrimonial*.

O PEP-MP é reconhecido pelo MEC, através da Portaria MEC nº 978/2012[49], e atualmente está em sua sexta turma. O Programa surgiu como curso de especialização sob a coordenação técnica da *Unesco*, no ano de 2004, e é voltado para graduados em diferentes áreas, sendo sua formação interdisciplinar. Tem o objetivo de "[…] formar […] profissionais para o campo da preservação do patrimônio cultural, considerando a diversidade de disciplinas, questões e objetos envolvidos, assim como as particularidades regionais." (IPHAN, 2013, p. 1). Dentre o

[49] Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23520119_PORTARIA_N_978_DE_26_DE_JULHO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 21 out. 2014.

que foi discutido até o momento, o PEP pode ser considerado, sob o entendimento da Tríade da EP, como uma ação de formação profissionalizante.

Nesses dez anos de existência, parte *lato sensu* parte *stricto sensu*, a experiência do PEP já exige uma investigação mais precisa, talvez até sendo objeto para um mestrando (pepista, como somos chamados) lotado na Coordenação-Geral de Documentação e Pesquisa do Departamento de Articulação e Fomento, unidade responsável pelo Programa no Iphan. Entendo que essa seria uma investigação proveitosa, sobretudo para uma análise qualitativa e avaliativa do curso.

Sob este mesmo viés, o Centro Lúcio Costa (CLC) tem entre suas finalidades a promoção de atividades pedagógicas. Ele decorre do *Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura para a Criação e Operação do Centro Regional de Treinamento em Gestão do Patrimônio no Rio de Janeiro sob os Auspícios da UNESCO (Categoria 2)*[50], visando "[…] o incremento da cooperação Sul/Sul e a ampliação da capacidade de gestão do patrimônio nos países da América do Sul e nos de língua portuguesa e espanhola na África e Ásia." (ALMEIDA, 2014, p. 35).

No artigo 7 do Acordo está explicitado que o CLC tem o propósito de "atuar como centro de referência nas áreas de educação […]" e "desenvolver uma compilação de conhecimentos […] em educação na área de patrimônio cultural […]". Por estar lançando o curso à distância *A gestão do patrimônio imaterial*, em parceria com o Centro Regional para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da América Latina (CRESPIAL), ainda é cedo para avaliarmos as atividades educacionais do Centro, que aos poucos vai se estruturando.

Ao contrário do CLC, o CNFCP foi constituído há longa data, mais especificamente em 1958, sob a denominação Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. Em 2003, transformado em Centro, foi incorporado à estrutura do Iphan. "Segundo Célia Corsino (2006), tal medida revela 'mais do que um ato administrativo, uma política de patrimônio que se expande' para o reconhecimento e registro dos bens imateriais." (CRETTON, 2009, p. 13).

O estabelecimento processual da diversidade cultural enquanto uma centralidade nas políticas culturais brasileiras fez com que o Iphan ganhasse corpo, através da fusão e congregação de instituições afins. Com a distensão política, em 1979, ano de promulgação da Lei da Anistia

[50] Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3796>. Acesso em: 21 ago. 2014.

(Lei n° 6.683, de 28 de agosto[51]), houve a conjugação de três instituições federais preservacionistas: o Centro Nacional de Referências Culturais (CNRC), o Programa de Cidades Históricas (PCH) e o próprio Iphan. No mesmo ano, na esteira dessa tendência, a Fundação Pró-Memória também foi criada, em uma relação dual com o então Sphan[52]. Nesse tempo o CNFCP, então denominado Instituto Nacional de Folclore, reaproximou-se da concepção antropológica da cultura, sob a direção de Lélia Frota, mas aguardaria até 2003 para fazer parte do Iphan.

Essas reformulações vieram a favorecer a instituição do Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, na qualidade de patrimônio cultural brasileiro; a estruturação de um grupo de trabalho voltado à formulação do Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, através do Decreto 3.551, de 4 de agosto de 2000[53]; e a elaboração do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), como um novo instrumento preservacionista. Segundo Anamaria Cretton (2009, p. 40) "a ampliação da noção de patrimônio e a inclusão do registro dos bens de natureza imaterial reafirma[ra]m o interesse crescente pelos saberes populares e, nesse contexto, o [CNFCP] começ[ou] a ocupar um lugar diferenciado dentro do IPHAN […]".

A autora, investigando sobre o estabelecimento do *Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial*, menciona a entrevista cedida pela servidora Claudia Ferreira, que nos esclarece um pouco mais acerca da relação estabelecida entre o Iphan e o CNFCP. A entrevistada diz que

> "Nós tivemos nesse grupo um lugar, como eu estava dizendo, especial [...]. Se, por um lado, o IPHAN tem toda uma experiência acumulada na titulação do patrimônio, é uma instituição que conseguiu se consolidar na sociedade brasileira com reconhecimento para titular: 'isto é patrimônio cultural brasileiro', por outro lado, essa prática, esse diálogo com os diferentes grupos sociais, eles não constituíram. E essa instituição aqui [CNFCP] eu acho que é o que o Estado tem de melhor nesse diálogo. [...] era de fundamental importância que a gente entrasse como um articulador de peso nesse trabalho na área da cultura (FERREIRA, apud FALCÃO, 2004, p. 52)." (CRETTON, 2009, p. 41).

A aproximação e consequente incorporação do Centro ao Iphan teve, aparentemente, a finalidade prática de unir experiências e *modus operandis* diferenciados. Ainda contido na Fundação Nacional de Artes (Funarte), sob a nomenclatura Coordenação de Folclore e Cultura Popular (CFCP), o Centro recebeu recursos financeiros do MinC para a experimentação do INRC durante um período de cinco anos (2000-2005). Essa aproximação

[51] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.
[52] Lei n.º 6.757, de 17 de dezembro de 1979. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3426893/pg-2-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-19-12-1979/pdfView>. Acesso em: 27 nov. 2014.
[53] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm>. Acesso em: 25 ago. 2014.

fez com que, em 2003, ao ser reformulado, o Iphan criasse o Departamento de Patrimônio Imaterial, ao qual o Centro foi integrado.

A incorporação de forças para o estabelecimento de uma agenda e uma agência preservacionista mais ampla, voltada para uma sociedade pós-moderna, cujo patrimônio cultural ampliou-se sem precedentes, teve no Iphan o polo aglutinador. O interesse e a preocupação em valorizar patrimônios culturais vivos, não as espécies animais e vegetais (que também passam por patrimonialização), mas os *savoir-faire* tradicionais, as culturas populares e os folclores (HARTOG, 2006), entraram na pauta como patrimônio imaterial.

> "[…] o interesse no patrimônio não [mais] se justifica apenas pelo seu vínculo com o passado seja ele qual for, mas pela sua conexão com os problemas fragmentados da atualidade, com a vida dos seres em relação com outros seres, coisas, palavras, sentimentos e idéias" (CHAGAS, 2003a, p. 58 apud CRETTON, 2009, p. 15).

A anexação do Centro ao Iphan, através da política do patrimônio imaterial, parece não ter contemplado o histórico de ações educativas implementadas pela instituição, o que vale uma investigação mais precisa. Hoje, apesar do CNFCP não ter finalidade educacional explícita, possui um *Programa Educativo* sistematizado, composto pelos *Projetos Itinerantes* (De mala e cuia, Olhando em volta e Fazendo fita), pela *Visita Preparatória ao Museu* (Museu de Folclore Edison Carneiro) e pela *Assessoria ao Professor*, além de publicações na área. Esse Programa, todavia, não se relaciona com a Ceduc, que, de modo geral, deveria centralizar "[…] as informações a respeito das ações desenvolvidas em todo o país voltadas para a educação patrimonial." (IPHAN, s/d, s/p).

Presumo ser este um tema sensível nos bastidores institucionais, haja vista o Centro ter um corpo há muito estabelecido, com "espírito independente" e pleito à autonomia. A aproximação do patrimônio cultural com o universo da cultura popular e do folclore, ambos dimensões da Cultura, que vem se dando no âmbito da pesquisa e da instituição de instrumentos de tutela e chancela, deve e pode interagir sem maiores dificuldades no meio da Educação. Enquanto o Iphan possui histórica experiência com a EP, o CNFCP possui com a demopsicologia; cabe aos servidores especialistas, se for o caso, aproximar as ações, fortalecendo ainda mais o Instituto.

> Segundo Lucia Yunes, que já coordenou a Difusão Cultural, responsável pelas ações educativas do CNFCP, e hoje atua na Divisão Técnica, os projetos ali desenvolvidos "buscam estimular o olhar e a curiosidade para a diversidade da cultura popular" (1996, p. 25). O desafio dos museólogos, antropólogos, educadores e demais mediadores de leitura envolvidos nessa instituição é o de **saber suscitar e problematizar questões relativas à diversidade cultural constituinte da sociedade brasileira.** Questões que

> envolvem categorias complexas como identidade, memória, autenticidade, cultura e arte popular, só para citar algumas. (CRETTON, 2009, p. 16. Grifos meus).

A pesquisadora Anamaria Cretton (2009), em seu trabalho sobre Folclore, Cultura Popular e Educação, afirma que o Programa Educativo do CNFCP é uma prática institucional de comunicação, conforme vimos na citação acima, e que o Programa é coordenado por um setor específico de Difusão Cultural. Chamo a atenção para a análise apresentada no capítulo anterior, em que a ideia de difusão e comunicação e sua relação com a educação foi discutida. Mas, apesar do uso recorrente desses termos, não é possível afirmar que se trate apenas de procedimentos comunicacionais e não educacionais, para isso são necessários estudos específicos. Todavia acho prudente que olhemos, mesmo que superficialmente, essa experiência.

…

O Programa Educativo do CNFCP possui dois sustentáculos: 1) os projetos educativos e 2) a assessoria técnica. O primeiro é formado pela *Visita Preparatória ao Museu de Folclore Edison Carneiro*, que tem o objetivo de

> [...] apresentar a exposição permanente [...] ao professor, proporcionando-lhe a oportunidade de conhecer o espaço e de rediscutir o conceito de folclore e cultura popular com que trabalha, dando condições para melhor explorar o museu na ocasião da visita de seus alunos. (CRETTON, 2009, p. 188);

Pelos *Projetos Itinerantes*, que circulam por instituições demandantes, em sua maioria escolas, permanecendo nelas por 40 dias, baseados no roteiro temático da exposição permanente do Museu, sendo que o *Olhando em Volta* surgiu em 1993 com a finalidade de "[…] oferecer ao estudante uma visão de como se organiza uma exposição, desde a pesquisa de campo e a bibliográfica até a mostra final, preferencialmente, aberta à comunidade." (CRETTON, 2009, p. 188); o *De Mala e Cuia* no ano de 1994, cujo *kit* (duas malas) contém documentos (xilogravuras, livros, fotografias, revistas, etc.) para a pesquisa dos alunos e dos professores; e o *Fazendo Fita* em 2001, que também possui duas malas repletas de documentos temáticos. E pela *Reunião de Apresentação dos Projetos Itinerantes*, que são realizadas mensalmente com os(as) professores(as) e demais demandantes dos projetos, "[…] com o objetivo de aproximar o CNFCP e o seu público." (CRETTON, 2009, p. 189).

O segundo sustentáculo, a assessoria técnica, é formado pela *Assessoria a Projetos* e o *Atendimento aos Professores.* A primeira é voltada "[…] para a promoção das expressões da

cultura popular.” (CRETTON, 2009, p. 189), por meio de ações educativas articuladas aos projetos em andamento; enquanto a segunda visa mais à orientação dos professores, individualmente ou em grupos, para trabalharem com o tema do folclore e cultura popular em sala de aula. O Programa parte do entendimento de que o professor é o elemento principal para estimular os alunos.

Não tenho a intenção de aprofundar a análise acerca da concepção político-pedagógica em que está inserido o Programa Educativo do CNFCP, das metodologias utilizadas, do uso do Museu e dos *kits* enquanto recursos, nem dos seus fundamentos teóricos, entre outros fatores passíveis de serem pesquisados. Acho importante percebermos, no entanto, que há outros fazeres educacionais dentro do agora encorpado Iphan, e que necessariamente não são definidos como EP, nem apropriados pela Ceduc. Para além das definições e análises existentes sobre a EP, há, a meu ver, uma característica que a faz ser o que é: a intenção.

A intenção em se educar para a preservação de bens culturais patrimonializados, ou, o propósito de fazer do meio um elemento mediatizador entre humanos, aos moldes freirianos, é o que legitima a adjetivação do termo Educação em Patrimonial. Decisão mais política que técnica, a EP possui direção, sentido e finalidade; dada pelo ente ou grupo que se apropria dela. Se porventura cabe ao Iphan titular o que é e o que não é patrimônio cultural brasileiro, cabe ao Instituto determinar o que é e o que não é EP? Questão levantada, devemos reconhecer que o campo é em disputa.

2.1.1 Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc)

Ainda me referindo à *Carta ao Cidadão*, dentre os subtópicos relacionados ao *Apoio à Pesquisa e Educação*, decidi destacar o designado por *Educação Patrimonial*, por ser, entre outros fatores, o único intencionalmente e explicitamente voltado à EP. Assim como a *Carta* recentemente publicada, o Iphan lançou também em 2014, através da Ceduc, a publicação *Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos (EP: HCP).*

Há muito que se esperava um documento do Instituto que comunicasse à sociedade a posição oficial da autarquia, pois até então o que se tinha a respeito da temática era o *Guia básico de*

Educação Patrimonial (1999) e o *Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial* (2007). Sendo o Iphan o mais destacado referencial nacional sobre a EP, muito provavelmente o *EP: HCP* tornar-se-á um marco, conforme anseios da equipe responsável e da experiência institucional com as publicações anteriores.

A ideia explicitada pela Ceduc é que esse trabalho oriente as atividades das unidades do Iphan e de outras instâncias governamentais, mas também as da sociedade civil.

> Seu conteúdo consolida as atuais diretrizes conceituais e macroprocessos institucionais com os quais o IPHAN tem atuado. **O trabalho marca o esforço em constituir o campo da Educação Patrimonial como uma área finalística**, de caráter transversal e dialógico, dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos educativos **no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural**. (IPHAN, s/d, s/p. Grifos meus).

O *EP* parte do percurso histórico do Iphan, em que o anteprojeto de Mário de Andrade já previa ações pedagógicas relacionadas aos museus e às imagens, chegando aos dias de hoje. Nesse processo é perceptível como a diversidade cultural evidenciou-se numa centralidade, assim como a necessidade do estabelecimento de convergências com os grupos componentes da sociedade civil, seja por meio das referências culturais específicas, seja através de processos participativos e decisórios.

A diligência em vincular ainda mais o campo da EP na Política Nacional do Patrimônio Cultural ganhou força com a institucionalização da Ceduc, a partir do Decreto nº 6.844 de 7 de maio de 2009[54], quando da reformulação estrutural e regimental do Iphan, momento em que foi inserida no recém-criado Departamento de Articulação e Fomento (DAF). Este ato teve por finalidade "[…] fortalecer, na área central do órgão, uma instância dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de Educação Patrimonial […]" (FLORÊNCIO, CLEROT, BEZERRA, RAMASOTTE, 2014, p. 14). Cléo Oliveira (2011, p. 28), porém, faz a ressalva de que "na verdade a Ceduc não existe oficialmente, pois não está explícita na estrutura do DAF como tal, mas sim definida como coordenação, genericamente.", e atribui essa insegurança institucional à desarticulação política.

Por outro lado, creio que a implementação da Ceduc foi um feito estratégico do Instituto, sob a mesma conjuntura daquele que absorveu o CNFCP. Se o Centro foi agregado no intuito de criar mecanismos para dar conta da ampliação da noção de patrimônio cultural, seguindo as

[54] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6844.htm#art9>. Acesso em: 28 ago. 2014.

diretrizes impostas pela Constituição de 1988 e a emergência do patrimônio imaterial, a Coordenação, sob a imposição das mesmas diretivas, surgiu como um instrumento capaz de estabelecer um formato de gestão pública dialógico mais articulado com a sociedade civil, sob a batuta da Educação.

Vale lembrar que até então o Instituto possuía uma Gerência de Projetos e Educação Patrimonial (Geduc), datada de 2004, precedente à Ceduc e ligada à antiga Coordenação-Geral de Promoção do Patrimônio Cultural (Cogeprom), que chegou a realizar atividades importantes, como a Reunião Técnica de Educação Patrimonial (Pirenópolis-GO - 30/11 a 3/12/2004) e o I Encontro Nacional de Educação Patrimonial (São Cristóvão-SE – 12/9 a 17/9/2005), dando passos iniciais e significativos rumo a uma política nacional de EP, mesmo com recursos humanos e orçamentários insuficientes para desenvolver suas atividades, vivendo sob a ameaça de extinção. Bom frisar também que o Iphan nesse momento passava por restrições que prejudicavam sua missão, tais como a carência de pessoal, a morosidade na liberação de recursos, a falta de investimentos no setor, a inexistência de sistemas informatizados, infraestrutura inadequada ou insuficiente, a obsolescência de equipamentos, entre outras limitações (BRASIL, 2006). Algumas persistem.

Ainda no tempo da Geduc houve a criação da Ação Orçamentária 2826, denominada *Educação Patrimonial em Áreas de Bens Tombados*, fazendo parte do Programa 0167 - *Brasil Patrimônio Cultural*, incluída no Plano Plurianual (PPA) de 2004-2007 e mantida no PPA 2008-2011. No PPA 2012-2015, em seu Programa 2027 – *Cultura: Preservação, Promoção e Acesso*, o Objetivo 0788 – *Produzir, fomentar e difundir pesquisas e conhecimento constitutivo da cultura brasileira*, apesar de não se referir nominalmente à EP, visa também desenvolver a política nacional de integração entre cultura e educação. Entre suas metas estão:

> Atender 5.000 escolas pelo Programa Mais Cultura nas Escolas, em parceria com o MEC […], formar e qualificar 30.000 pessoas em gestão cultural, linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura [e] ofertar 60.000 vagas em cursos técnicos e profissionalizantes no campo da arte e cultura, em parceria com o MEC, por meio do PRONATEC (BRASIL, 2014b, p. 14-15).

Estas posturas do Estado brasileiro, juntamente com os fóruns e demais canais de comunicação entre o governo e a sociedade, reforçada pelas práticas institucionais estabelecidas ao longo dos anos, sobretudo nos mais recentes, vem alçando a EP para um campo estratégico dentro da política nacional de patrimônio cultural. Essa nova composição pode ser considerada uma conquista da sociedade civil, cujo reflexo foram os amoldamentos administrativos e orçamentários em favor da EP, que se somaram aos inéditos concursos

realizados pelo Iphan em 2005 (Edital nº. 1, de 22 de junho[55]) e 2009 (Edital nº. 1, de 23 de setembro[56])[57].

Essas seleções públicas contemplaram a área educacional, sendo quatro vagas para técnicos em Educação, em 2005, e duas, em 2009. O número de profissionais contratados foi aquém da real necessidade, nem se comparando às 25 e 27 vagas para arquitetos urbanistas, em 2005 e 2009 respectivamente[58]; além de não ter sido específico para licenciados, pedagogos e normalistas (curso Normal Superior), o que deveria ser uma obviedade, já que são esses os profissionais de educação formados pelo ou com anuência do Estado. Esse singelo reforço foi distribuído pelo Sudeste (Ouro Preto-MG e São Paulo-SP – 1, e Rio de Janeiro – 2), em 2005, e Norte/Centro-Oeste (Belém-PA e Brasília-DF – 1), em 2009.

Reforçada a educação dentro do Iphan e deixando, mesmo que morosamente, o *status* de acessório do campo da preservação, itinerâncias novas tornaram-se possíveis. O *Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos* é fruto dessa conjuntura e decorre das realizações da Geduc/Ceduc a partir de 2004. Sua elaboração considerou elementos técnicos da Educação e da Administração Pública, somados às contribuições dos participantes do I e II encontros nacionais de EP (o segundo foi realizado em Ouro Preto-MG, de 17 a 21 de julho de 2011).

O *EP: HCP*, fundamentado nesses parâmetros, expôs alguns princípios para a política nacional de EP. Decorrente do aprofundamento teórico e dos debates e avaliações sobre o tema, mais o acúmulo de conhecimento proveniente dos estudos científicos até agora realizados, no campo da educação e das ciências humanas, a Ceduc propõe e

> Defende que a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades

[55] Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/06/2005&jornal=3&pagina=9&totalArquivos=104>. Acesso em: 8 set. 2014.
[56] Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1687>. Acesso em: 8 set. 2014.
[57] Em abril de 2012, no 1º Encontro Nacional de Instituições Estaduais de Preservação do Patrimônio Cultural, realizado em Recife-PE, o então presidente do Iphan Luiz Fernando de Almeida afirmou que 78% dos aprovados nos concursos de 2005 e 2009 haviam evadido, apontando o baixo ordenado e a inexistência de plano de cargos e salários como principais fatores.
[58] Para esses e demais foi solicitado registro no conselho de classe, ou seja, formação específica na área de atuação.

> detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (FLORÊNCIO, CLEROT, BEZERRA E RAMASSOTE, 2014, p. 19).

Portanto, a participação dos grupos sociais em todos os processos, desde suas formulações até as execuções, é um pressuposto essencial às atividades de EP. É o auto-reconhecimento da sociedade, através do poder público, da sua heterogeneidade, distanciando-se dos discursos generalizantes do Estado Nacional tradicionalmente produtor de uma cultura unilateralista, que por mais de um século insistiu em se impor.

Os processos participativos, que lançam mão de mecanismos de auscultação e interlocução, são elementos de uma política de asserção da democracia, portanto de política efetivamente pública. A EP sob o viés proposto tem o intuito de favorecer, na política nacional de patrimônio cultural, outro *modus operandi*, que ao invés de patrimonializar bens culturais alicerçados somente com discursos de valoração técnico-políticos, possam estimular a participação dos grupos sociais em todo o processo de preservação dos seus bens culturais referenciais.

Parece que a política de preservação do patrimônio cultural no Brasil vem procurando modificar-se para transformar suas agências em instituições de prestação de serviços públicos, coisa estranha a elas, que foram criadas com outros objetivos. A busca por um Estado promotor do bem-estar social e da ampliação da qualidade de vida, vale grifar, é uma conquista da sociedade, não uma concessão. Desenvolver os meios de garantir o direito à memória, à fruição, dentre outros direitos culturais, é o desafio do agora, do nosso tempo, do Estado de Direito que estamos consolidando no país.

Com essa finalidade a Ceduc implementou o que chama de *Macroprocessos Institucionais*, que compõem a política nacional de EP. Eles foram estabelecidos sob os princípios da participação comunitária total, da inserção na vida cotidiana, da concepção vygotskyana de mediação e moriniana de complexidade (VYGOTSKY, 1998; MORIN, 2005 apud FLORÊNCIO, CLEROT, BEZERRA E RAMASSOTE, 2014), da intercessão sobre todos os processos de patrimonialização, do entendimento dos espaços territoriais como espaços educativos, e da intersetorialidade das políticas públicas por meio de sistemas de rede.

…

Os *Macroprocessos Institucionais* foram estruturados em três eixos: a) Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal, b) Gestão compartilhada das ações educativas, e c) Instituição de marcos programáticos no campo da EP. No eixo (a), visando incorporar ou

aumentar as discussões sobre o Patrimônio Cultural na rede oficial de ensino, o Iphan, através do DAF/Ceduc e em parceria com o MEC, criou uma linha temática em patrimônio cultural no Proext e a atividade de EP no *Programa Mais Educação.* Apesar de não estar explicitado o *Programa Mais Cultura* no *EP*, tratarei dele mais abaixo, pois também contempla atividades de EP. No eixo (b), a estratégia concentrou-se na concepção e implementação da Rede Casas do Patrimônio. E no eixo (c), com o intuito de normatizar e estabelecer critérios coerentes entre as diversas atividades autointituladas como EP no Brasil, foram elaboradas a *Carta de Nova Olinda* e o *I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural*, ambos em 2009, e o *Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial*, em 2011.

2.1.2 Patrimônio Cultural na Educação Formal

A inserção do Patrimônio Cultural nas Instituições de Educação Superior (IES) adveio da necessidade em ampliar e desenvolver esse campo de reflexão em nossas academias. O Proext, instituído pelo Decreto 6.495, de 30 de junho de 2008[59], foi estabelecido para "[…] apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade." (BRASIL, 2008, p. 4). São seus oito objetivos:

> I - centralizar e racionalizar as ações de apoio à extensão universitária desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação;
>
> II - dotar as instituições públicas de ensino superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão, permitindo planejamento de longo prazo;
>
> III - potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações de extensão, projetando-as para a sociedade e contribuindo para o alcance da missão das instituições públicas de ensino superior;
>
> IV - fomentar programas e projetos de extensão que **contribuam para o fortalecimento de políticas públicas**;
>
> V - **estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior**;

[59] Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=01/07/2008>. Acesso em: 11 set. 2014.

> VI - **contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares;**
>
> VII - propiciar a democratização e difusão do conhecimento acadêmico; e
>
> VIII - **fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno.** (BRASIL, 2008, p. 4-5. Grifos meus).

Para alcançá-los, foram estabelecidas diversas linhas temáticas, como a em preservação do patrimônio cultural brasileiro, que dentre seus subtemas foi implementado um específico para a promoção, educação e informação para o patrimônio cultural. Como condição para as ações de educação patrimonial propostas pelas IES, os projetos devem promover a vinculação social com o patrimônio cultural e ter como propósito a troca de saberes acadêmicos e populares, com participação ativa dos grupos sociais envolvidos e graduandos no desenvolvimento dos projetos.

Vale lembrar que antes do Decreto 6.495, de 30 de junho de 2008, o Minc e o MEC já haviam lançado dois editais, em 2007 e 2008, denominados ProExt Cultura, que contemplaram a temática Memória Social e Patrimônio Cultural. Esse piloto decorreu da instituição da Câmara Interministerial de Educação e Cultura (Cice), através da Portaria Interministerial n. 1.536, de 31 de agosto de 2006[60], surgida a partir da necessidade de se estabelecer um espaço privilegiado para atividades interinstitucionais afins.

Decolado, o Programa, segundo dados disponibilizados pelo Portal do Iphan na *web*, vêm tendo os seguintes resultados numéricos:

> No ano de 2009, foi disponibilizado 1 milhão de reais para a linha temática de patrimônio, o que resultou na aprovação de 28 propostas distribuídas nas diversas áreas de atuação do Iphan. Em 2010, foram 2 milhões de reais aplicados na execução de 39 projetos. Em 2011, 6 milhões e 600 mil reais foram aplicados na execução de 74 propostas aprovadas. Em 2012, 44 propostas aprovadas foram contempladas com cerca de 5 milhões de reais. Em 2013, 37 propostas foram aprovadas na linha temática somando aproximadamente 4 milhões de reais. (IPHAN, s/d, s/p).

Os dados dos anos de 2014 ainda não foram sistematizados, enquanto que o edital 2015 está em andamento. Visando acompanhar com maior diligência e difundir os trabalhos desenvolvidos na área específica de patrimônio cultural, mas também valorizá-los, o Iphan, através do DAF/Ceduc, criou uma série intitulada *Patrimônio Cultural e Extensão Universitária*. Em formato eletrônico, a publicação tem periodicidade irregular, recebendo

[60] Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/09/2006&jornal=1&pagina=81&totalArquivos=120>. Acesso em: 16 set. 2014.

artigos em fluxo contínuo originários tanto das experiências do ProExt quanto de outros programas de extensão. Até o momento quatro trabalhos foram aceitos e publicados, dos quais dois são intencionalmente voltados à EP.

Assim como o PEP o ProExt já merece uma atenção por parte dos pesquisadores institucionais do Iphan, entre outros. Sua irradiação em território nacional, fomentando distintas ações de preservação do patrimônio cultural, seja através da identificação de bens culturais referenciais patrimonializáveis, seja por meio de atividades educacionais com foco no patrimônio cultural, os presumíveis impactos ocasionados na sociedade brasileira e seus resultados fazem jus a um estudo mais aprofundado. É preciso saber se realmente o Programa vem contribuindo para a política nacional de EP e para a qualificação das comunidades populares, possivelmente realizando análises qualitativas imensuráveis.

Ainda no âmbito da educação formal e também através de uma ação interministerial, dessa vez entre o MEC, Minc, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e o Ministério do Esporte, o Programa Mais Educação (PME) foi instituído em 24 de abril de 2007, por meio da Portaria Normativa Interministerial n. 17, visando "[…] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar." (BRASIL, 2007c, p. 1). De fato o Programa é um mecanismo indutor da educação em tempo integral, obedecendo à guia imposta pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB)[61], que prevê sua universalização de forma progressiva.

O tema da educação integral não é novo no país e enquanto política de Estado remete aos pioneiros ensaios de Anísio Teixeira, na Bahia dos anos 1950, e de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro dos anos 1980/1990 (COELHO, L. 2009). Experiências referenciais, não vingaram dadas às descontinuidades e vicissitudes político-ideológicas ocorridas no Brasil. Seguindo um caminho distinto, o PME não concentra esforços em obras infraestruturais, mas em conteúdo diferenciado no turno oposto ao das disciplinas clássicas, aproveitando os imóveis já existentes nas redes municipais e estaduais de ensino.

Segundo o Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010[62], que regulamentou PME, a pretensão é aumentar o tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens nas escolas ou em outros espaços educativos, elevando a duração mínima de quatro para sete horas diárias. Sob a orientação e obedecendo ao projeto pedagógico da escola, os alunos e as alunas são

[61] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 set. 2014.
[62] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 18 set. 2014.

submetidos a atividades variadas, dentre as quais as relacionadas à cultura e artes. A diversidade cultural, considerando sua interlocução com os direitos humanos, as concepções políticas e religiosas, a promoção da equidade étnico-racial, etc., está entre os princípios do Programa.

Em seu Manual Operacional de Educação Integral 2014 (Moei-2014), dentre as diferentes ofertas formativas disponibilizadas para as unidades escolares urbanas, o PME dispõe de um macrocampo específico denominado *Cultura, Artes e EP*. As escolas podem escolher, dentre os sete macrocampos oferecidos, quatro atividades para serem desenvolvidas com os estudantes, inclusive a de EP, contanto que haja relação com as atividades curriculares.

O macrocampo *Cultura, Artes e EP* visa incentivar as artes, mas também valorizar o "[…] patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história." (MEC, 2014, p. 11). Já a atividade de EP almeja "promover ações educativas para a identificação de referências culturais e fortalecimento dos vínculos das comunidades com seu patrimônio cultural e natural, com a perspectiva de **ampliar o entendimento sobre a diversidade cultural**." (MEC, 2014, p. 12. Grifos meus).

As unidades escolares que aderem ao PME atendem a alguns critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC, operadora do Programa. As escolas urbanas têm que ter sido contempladas com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ou com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) nos anos anteriores a 2014, possuir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais ou finais, Ideb anos iniciais menor que 4,6 ou Ideb anos finais menor que 3,9; ou ter índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

Para as unidades escolares rurais determinaram-se outros critérios: estar localizada em um município com 15% ou mais da população não alfabetizados, que apresentam 25% ou mais de pobreza rural, que têm mais de 30% da população rural, que possui assentamento de 100 famílias ou mais, ou ter escola quilombola ou indígena. O macrocampo *Cultura, Artes e EP* é similar ao das unidades urbanas, entretanto, não sei bem o motivo, a EP não foi explicitada, pelo menos no documento, enquanto uma atividade, o que suponho ter sido um equívoco na elaboração do material.

Assim como as unidades escolares que seguem critérios, os estudantes são inscritos no PME por meio de uma seleção que prioriza alunos e alunas que apresentam defasagem idade/ano; que estão nas séries finais da 1ª e 2ª fase do ensino fundamental, momento em que muitos

abandonam; das séries onde são detectados índices de evasão ou repetência; ou de beneficiários do Programa Bolsa Família. Cada escola conta, preferencialmente, com 100 estudantes no PME, a não ser que tenha número inferior de matriculados, sendo que cada turma formada tem 30 estudantes de séries e idades variadas.

Para cada atividade escolhida há um *kit* de materiais pedagógicos e de apoio, que são adquiridos com recursos do PDDE. O *kit* sugerido para a EP é composto por cinco câmeras fotográficas com função filmagem e cinco gravadores de áudio digitais, um HD externo e um tripé de câmera; mais o custeio dos serviços de transporte dos estudantes para as aulas de campo, aquisição de fichários, de cartuchos coloridos para impressora e serviço de impressão, e demais materiais necessários à confecção de produtos como cartazes, exposições, documentários, etc. No caso específico da atividade EP foram elaboradas fichas de inventário[63] e manual para os professores e monitores[64], além do fascículo 1 da série *Educação Patrimonial*, voltado para o PME[65]. A ideia é que os estudantes elaborem um inventário de conhecimento a partir do território em que se localiza a escola, aprendendo acerca do patrimônio cultural ao longo do processo.

Atualmente o PME ocorre em todos os estados-membros, incluindo o Distrito Federal, e em parceria com 1.282 municípios, tendo a aderência de 14.995 unidades escolares brasileiras. Os estudantes contemplados giram em torno dos 3.067.644[66]. É necessário que o MEC, em conjunto com o Minc/Iphan, façam o devido acompanhamento referente aos dados qualitativos e quantitativos específicos à EP, para que essas informações possibilitem processos avaliativos visando à qualificação do Programa na área de preservação. De antemão, chamo a atenção para o fato de que a monitoria é realizada através do trabalho voluntário, que apesar dos sabidos benefícios, inclusive para quem o faz, me parece não ser o ideal, necessitando uma reflexão mais crítica e aprofundada sobre o assunto.

Para finalizar esse subtópico, como havia dito anteriormente, trago o Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE), que, apesar de não ter sido mencionado no *Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos*, está inserido no contexto de adaptação da educação formal à centralidade da diversidade cultural. O PMCE é um desdobramento do Programa Mais

[63] Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=3430>. Acesso em: 19 set. 2014.
[64] Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=3429>. Acesso em: 19 set. 2014.
[65] Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=3428>. Acesso em: 19 set. 2014.
[66] Dados obtidos no portal oficial do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16728&Itemid=1120>. Acesso em: 19 set. 2014.

Cultura (PMC), que foi instituído por meio do Decreto nº. 6.226, de 4 de outubro de 2007, com três objetivos:

> I – ampliar o acesso aos bens e serviços culturais e meios necessários para a expressão simbólica, promovendo a auto-estima, o sentimento de pertencimento, a cidadania, o protagonismo social e a diversidade cultural;
>
> II – qualificar o ambiente social das cidades e do meio rural, ampliando a oferta de equipamentos e dos meios de acesso à produção e expressão cultural; e
>
> III – gerar oportunidades de trabalho, emprego e renda para trabalhadores, micro, pequenas e médias empresas e empreendimento da economia solidária do mercado cultural brasileiro. (BRASIL, 2007a, p. 15)

O patrimônio cultural foi inserido em algumas das suas ações, como a que visa ao "[…] fortalecimento dos saberes, dos fazeres, dos cultivos e dos modos de vida de populações tradicionais." (BRASIL, 2007a, p. 15); ou a voltada "à qualificação do ambiente social e cultural das cidades e do meio rural." (BRASIL, 2007a, p. 15). As regiões priorizadas foram a do Semiárido brasileiro e do Rio São Francisco, mas também aquelas que apresentavam altos índices de violência, baixa escolaridade, entre outras carências determinantes.

No mesmo dia da publicação do Decreto 6.226/07 foi afixada a Portaria Normativa Interministerial nº. 1, de 2007, momento em que se estabeleceu a parceria entre o Minc e o MEC para o desenvolvimento do Programa Mais Cultura da Agenda Social, cujo objetivo foi "[…] definir critérios visando a integração e a implementação de ações comuns e a consolidação de uma agenda bilateral." (BRASIL, 2007b, p. 8). Por meio desse documento a cultura foi inserida na agenda social do Governo Federal, focalizada na redução da pobreza e da desigualdade social. Ambos os ministérios, apesar das críticas de alguns em decorrência do desmembramento ocorrido em 1985, esforçam-se e vêm mostrando que é possível desenvolver políticas em comum, visando estrategicamente à redução da miséria no país.

De fato, o PMCE nasceu para potencializar as ações do PME e do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi)[67], sendo gestado pela Resolução/CD/FNDE nº. 30, de 3 de agosto de 2012, que dispôs sobre recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal para as atividades do PMCE. Seu objetivo é "[…] fomentar ações que promovam o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas." (FNDE, 2012, s/p).

[67] O Proemi foi instituído através da Portaria nº. 791 de 9 de setembro de 2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional, valorizando a cultura, a leitura, entre outras atividades. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1653&Itemid=>. Acesso em: 23 set. 2014.

O PMCE evidencia-se por almejar ações educacionais realizadas através de processos contínuos, que utilizem o espaço escolar disponível, mas que não se prendam a ele, expandindo as atividades para além dos muros das escolas, sempre sob a orientação pedagógica da unidade escolar. A ideia é fazer uso cotidiano dos territórios educativos (SIVIERO, 2014), sobretudo no entorno da escola, como praças, centros culturais, cinemas, saberes comunitários, etc., onde artistas, pontos de cultura, bibliotecas, entre outros, trabalhem com as mais diversas linguagens, incluindo o patrimônio cultural.

Diferente do PME, o PMCE não exige carga horária regular semanal, podendo suas atividades serem realizadas concomitantemente às aulas regulares e nos finais de semana, contanto que haja duração mínima de um semestre. Cada unidade escolar é livre para escolher um ou mais eixos temáticos, de acordo com a realidade em que está inserida, que comporão o Plano de Atividade Cultural da Escola, elaborado com a Iniciativa Cultural Parceira. Entre as nove opções disponibilizadas há a de EP:

> educação patrimonial - patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social: atividades participativas de formação cultural e aprendizado que promovam vivências, pesquisas e valorização de bens culturais de natureza material e imaterial referentes à memória e identidade cultural dos variados segmentos da população brasileira, como os monumentos e obras de arte, os modos de vida, as festas, as comidas, as danças, as brincadeiras, as palavras e expressões, saberes e fazeres da cultura brasileira, podendo incluir produção de materiais didáticos, realização de oficinas de transmissão de saberes tradicionais, pesquisas em arquivos e locais referenciais para a história e a identidade local, regional e nacional, dentre outras atividades; (FNDE, 2012, s/p).

O edital de lançamento para as unidades escolares, previsto para ser lançado em 10 de setembro de 2012, foi prorrogado para 10 de agosto de 2013, sendo que o resultado somente saiu em agosto de 2014, decorrente da Resolução nº. 4, de 31 de março de 2014[68], processo bastante moroso. Foram habilitadas 14 mil escolas da rede pública, sendo que o eixo EP foi opção para 2.386 delas, ficando em quarto lugar entre as demais opções (PORTAL BRASIL, 2014, s/p).

Refletindo sobre a construção de sujeitos inter/transculturais no PMCE, Ângela Sowa e Rosane Rosa (2014, p. 10-11) concluem que "[…] além de viabilizar o exercício do direito a cultura, [as atividades do Programa] contribuem para uma aprendizagem e formação cidadã capaz de conviver, respeitar e interagir com a alteridade.". Mais que motivar estudantes, o

[68] Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/04/2014&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=124>. Acesso em: 23 set. 2014.

PMCE faz uso de "[…] projetos culturais como instrumento para explorar a diversidade cultural e sua importância na formação do público infanto-juvenil. Assim, a Escola funciona como ponte para a formação de cidadãos com identidades abertas a inter/transculturalidade.", desenvolvendo "[…] uma compreensão aguçada das diferenças culturais brasileiras.".

2.2 Casas do Patrimônio

No mesmo mês que escrevi essas linhas foram realizadas oficinas para a implantação das Casas do Patrimônio do Vale do Paraíba (São Luiz do Paraitinga-SP/15 e 16 set.), da Serra da Capivara (São Raimundo Nonato-PI/23 e 24 set.), e de Penedo-AL (29 set. a 1 out.), com a finalidade de elaborar planos de trabalhos para as ações educacionais a serem desenvolvidas nessas localidades. Essa retomada da iniciativa Casas do Patrimônio e a ampliação da sua rede, que passava por um momento de contingenciamento na política educacional institucional, coincidem com a substituição da direção do DAF, em 2013.

Nesse sentido, chamo a atenção para três pontos que considero importantes: o primeiro deles remete à triste tradição da instabilidade das políticas culturais no Brasil (RUBIM, 2011). Enquanto tivemos nos últimos anos um inédito continuísmo político-administrativo na pasta da Cultura, seguido do mesmo continuísmo no Iphan, o DAF, cuja Ceduc está subordinada, foi marcado por instabilidade e descontinuidade. O segundo ponto diz respeito à EP na qualidade de uma atividade finalística de fato, pois há irregularidade do que é enunciado com o que é realizado, permanecendo a EP como uma atividade secundária ou acessória (OLIVEIRA, Cléo. 2011, p. 30). O terceiro e último ponto tem a ver com a postura do Iphan, que precisa "sair do armário" e se assumir como uma agência que tem em sua origem, em sua história, a Educação em Cultura, conforme demonstrei no capítulo anterior.

Esses três fatores são óbices passíveis de superação, e me parece que estamos caminhando nesse sentido, através de pequenas conquistas alcançadas nos últimos anos. O importante agora é a institucionalização de uma política de Estado para a EP, elaborada com marcos legais que a dissocie dos governos passageiros ou de concepções pessoais volúveis. Nesse contexto, o melhor entendimento sobre as Casas pode levar à sua potencialização.

Atualmente o principal trabalho sobre as Casas do Patrimônio ainda é a monografia de Cléo Oliveira, leitura obrigatória para pesquisadores do tema, onde os estudiosos podem ter uma noção dos processos referentes a essa iniciativa. Sem querer superar nem repetir informações desse trabalho de fácil acesso, farei apenas uma síntese sobre essa estratégia institucional do Iphan, que, como havia ressaltado, é a ação de maior relevância na ampliação dos espaços de diálogo com a sociedade civil.

…

A ideia das Casas do Patrimônio surgiu no Departamento de Patrimônio Material e Fiscalização (Depam) do Iphan, entre os anos de 2005 e 2006, com a intenção de "[…] estruturar gradativamente as sedes das superintendências regionais e dos escritórios técnicos para funcionar como uma agência cultural local, preparada para atender a estudantes, pesquisadores, visitantes das áreas tombadas e à população em geral." (IPHAN, 2006, s/p). Além do esforço em se adaptar ao imperativo da diversidade cultural e de aproveitar o processo de capilarização do Iphan, iniciado em 2004, o plano também visava ocupar o espaço que a criação do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) deixaria após sua institucionalização, que se deu em 2009, através da Lei nº. 11.906, de 20 de janeiro[69]; pois os museus do Iphan eram tidos como a principal interface com a sociedade civil.

Em 2005 (12 a 17 set.) a Geduc realizou em São Cristóvão-SE o I Encontro Nacional de Educação Patrimonial (I Enep), com a intenção de discutir propostas para parâmetros nacionais para a política de EP. Além de ter sido a primeira grande ação da recém-nascida Gerência, o que por si já valeu enquanto marco simbólico, o Encontro sintetizou as diversas ações educacionais autointituladas como EP distribuídas pelo país, tanto as desenvolvidas nas superintendências do Iphan e demais agências do Poder Público, quanto de organizações da sociedade civil.

Nesse processo evidenciou-se o papel das ações educacionais voltadas à preservação do patrimônio cultural emergidas de grupos sociais organizados, mostrando sua disposição em compartilhar as responsabilidades nesse mister. Logo, a busca por "[…] diretrizes deve[riam] orientar a ação institucional, e não regular o campo social que precisa ter independência e criatividade próprias para inventar e sugerir trabalhos de educação patrimonial". (CASCO, 2005, p. 2). O Encontro, de fato, apontou para a imprescindibilidade do uso dos mais sofisticados meios de auscultação pública e o estabelecimento de vias que possibilitem o

[69] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L11906.htm>. Acesso em: 1 out. 2014.

máximo possível a participação social, sendo esse talvez o principal legado para os demais Marcos Programáticos da Política de EP.

Ao longo do ano de 2007, em um contexto de construção de um renovado marco institucional para o Iphan, resultando em um novo Planejamento Estratégico, foram amadurecidas as discussões acerca das Casas do Patrimônio,

> com o objetivo de ampliar a capilaridade institucional do IPHAN e interligar espaços que promov[essem] práticas e atividades de natureza educativa de valorização do Patrimônio Cultural, […] se fundam[entando] na necessidade de estabelecer novas formas de relacionamento, de acordo com uma perspectiva transversal e dialógica, entre o órgão, a sociedade civil e os poderes públicos locais. (FLORÊNCIO; CLEROT; BEZERRA; RAMASSOTE, 2014, p. 36).

No ano seguinte (entre os dias 25 e 29 de agosto de 2008, no município de Pirenópolis-GO), com a ideia mais sazonada, a Geduc promoveu a **Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio. Esses dias tiveram o objetivo de apresentar aos servidores do Iphan de todos os estados a nova iniciativa educacional, visando qualificar os agentes públicos lotados nas unidades descentralizadas (superintendências, escritórios técnicos, etc.), debatendo e propondo metodologias pedagógicas. Fruto desse seminário interno foram elaboradas as primeiras propostas para a formulação de diretivas para as Casas do Patrimônio a serem implementadas.**

Em 2009 (entre os dias 27 nov. a 1 dez.), no município de Nova Olinda-CE, foi realizado o I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, considerado o segundo Marco Programático na Política de EP. Teve como objetivo "[…] avaliar as primeiras Casas do Patrimônio e elaborar diretrizes comuns para o seu funcionamento, como também propor ao IPHAN a criação de instrumentos legais e administrativos que garantissem a sustentabilidade da proposta." (FLORÊNCIO; CLEROT; BEZERRA; RAMASSOTE, 2014, p. 40). Como resultado foi elaborado a Carta de Nova Olinda, primeiro Documento Patrimonial voltado especificamente para a EP.

A Carta de Nova Olinda estabeleceu o conceito das Casas do Patrimônio, afirmando que elas têm

> […] por objetivo constituir-se como um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural. (IPHAN, 2009, p. 4).

Sete premissas básicas foram formuladas, tendo sempre a participação, a colaboração, a transparência e a educação como elementos indispensáveis à preservação do patrimônio cultural brasileiro. Os seis objetivos específicos traçados correspondem a essas premissas, almejando o estabelecimento de canais de interlocução com os diversos grupos formadores da nossa sociedade, criando vínculos capazes de causar melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, por meio da valorização das expressões culturais territoriais. Para isso 16 estratégias foram enunciadas como forma de garantir a continuidade e o sucesso da iniciativa, inclusive com formação de uma Rede Casas do Patrimônio.

Dos tópicos expostos na Carta os relativos aos aspectos estruturais e operacionais me chamaram mais a atenção, pois entendo que eles pretendem dar conta dos três pontos que mencionei anteriormente, promovendo a estabilidade da política de EP no Iphan. Sobre as ações estruturantes considero a criação do Programa Nacional de EP (PNEP), dos conselhos gestores ou consultivos das Casas e do sistema de monitoramento e avaliação da rede, elementares ao sucesso da iniciativa, assim como a definição de instrumentos jurídicos e normativos para a institucionalização das unidades. Quanto à operacionalidade, a formação e qualificação continuada dos agentes gestores das Casas e a garantia de recursos humanos e orçamentários que possibilitem atividades continuadas estabelecidas por cronogramas programáticos, foram pontos apontados pelos relatores como necessários.

Como toda carta, a de Nova Olinda foi dirigida ao Iphan com as seguintes recomendações:

> • **Estabelecer como princípio que a ação educativa seja componente de todas as ações institucionais de gestão do patrimônio com previsão de recursos específicos**;
>
> • Formulação do planejamento plurianual compartilhado da com a rede das Casas do Patrimônio;
>
> • Orientação para que percentual de recursos referentes à educação patrimonial relativas a pesquisas arqueológicas outorgadas pelo Iphan seja destinado às ações educativas das Casas do Patrimônio;
>
> • Articulações para que haja a vinculação orçamentária ao FNC com a perspectiva de ser incorporado ao Fundo Setorial do Patrimônio cultural;
>
> • Definição de modelo de gestão por meio de Termo de Compromisso ou Contrato de gestão (DAF Iphan/Unidades/Parceiros);
>
> • Criação de um edital anual de fomento das ações educativas, acompanhadas de pesquisa e divulgação, das Casas do Patrimônio.
>
> • Estruturação e/ou aquisição de espaço físico próprio para as Casas do Patrimônio, preferencialmente integrados às atividades institucionais;
>
> • Qualificação do corpo técnico e administrativo do Iphan para atuação junto às Casas do Patrimônio. (IPHAN, 2009, p. 10. Grifos meus).

Chamo a atenção para o fato de que os relatores signatários desse Documento Patrimonial foram representantes do Iphan, mas também colaboradores da sociedade civil e de outros entes e agências do Estado, pois pode causar estranheza ou confusão a remissão de uma carta pelo próprio destinatário, o que não é o caso, haja vista a iniciativa ser participativa e intersocial.

A ideia das Casas do Patrimônio como unidades mediadoras das ações institucionais do Iphan, visando dar conta dos imperativos da situação pós-moderna, ainda está nos passos iniciais de uma caminhada que promete não ser curta. Vincular sua potencialidade medianeira às ações de tombamento, registro, inventário, licenciamento, arqueologia, entre outras, parece uma utopia, desacreditada por alguns, boicotada por outros, no próprio âmago institucional. Essa postura derrotista, sectária ou preguiçosa vem dando espaço às conquistas que aos poucos vão acontecendo em decorrência do trabalho de agentes de preservação de dentro e de fora do Estado, sensíveis ao mundo do agora. Foram esses os operadores que em Ouro Preto-MG, dias após o término do I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, ajudaram a realizar o terceiro Marco Programático na Política de EP.

O I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural, realizado entre os dias 13 e 16 de dezembro de 2009, foi um passo significativo para o estabelecimento de um Sistema Nacional do Patrimônio Cultural (SNPC), parte integrante do Sistema Nacional de Cultura. Foi feito pelo Iphan em parceria com a Associação Brasileira de Cidades Históricas (ABCH) e o Fórum Nacional dos Secretários e Dirigentes Estaduais de Cultura (FNSDEC), com a finalidade de discutir, construir e avaliar conjuntamente a Política Nacional de Patrimônio Cultural.

Dentre as mesas-redondas realizadas, duas tiveram a finalidade de discutir a EP: a Mesa 3, intitulada *EP: perspectivas de interação e ação nas comunidades* e a Mesa 13, com o nome de *EP: perspectivas de inserção na educação formal*, ambas coordenadas por Sônia Florêncio, da Ceduc. Como produto do encontro foi publicado uma síntese das discussões com o intuito de subsidiar a II Conferência Nacional de Cultura, onde foram formulados desafios para a elaboração de uma política nacional de EP. A superação da falta de articulação institucional externa com outras instâncias governamentais e da sociedade civil, e de articulação interna, em que unidades e diretorias do Iphan agem em educação descoordenadamente; a busca pelo consenso acerca do conceito de patrimônio cultural na pós-modernidade, fundamental para o SNPC; e o estabelecimento de fato da gestão compartilhada das Casas do Patrimônio, foram os pontos apontados a serem superados.

Concernente à EP no SNPC, três outros desafios foram apontados:

> a. Elaboração de mecanismos adequados que permitam a implementação das propostas indicadas pelo Fórum.
>
> b. Adoção de ferramentas que garantam a comunicação e a circulação de informações.
>
> c. Estabelecimento de instâncias de construção coletiva, concertação e deliberação. (IPHAN, 2010, p. 41).

Considerando as dificuldades apresentadas, foram traçadas potencialidades para o PNEP e para a estruturação do SNC. Elas ressaltam a importância das Casas do Patrimônio, enquanto método de aproximação da Instituição com a sociedade civil e os poderes públicos locais, a diversidade de possibilidades pedagógicas utilizáveis, e a história do estabelecimento desse subcampo de conhecimento.

Foram indicadas algumas parcerias estratégicas a serem estabelecidas ou fortalecidas, como com algumas instituições públicas, a exemplo do MEC, de outras unidades da federação (estados e municípios), de outros poderes (legislativo e judiciário), e de instituições de ensino e pesquisa, que também podem ser privadas; além de organizações da sociedade civil que atuam localmente. A vinculação de ações mediatizadas pela EP referentes às demais ações de patrimonialização, tais quais as formulações dos planos de salvaguarda, a elaboração de INRC, os tombamentos, entre outras, foi algo bastante salientado.

Para os dois anos conseguintes foram estabelecidos cinco objetivos:

> a. Criação de um Programa Nacional de Educação Patrimonial.
>
> b. Mapeamento dos investimentos e políticas de fomento consoantes com as noções ampliadas de patrimônio, museologia social, educação dialógica, conceitos ampliados de arte e cultura no Sistema Nacional de Patrimônio.
>
> c. Articulação da rede das Casas do Patrimônio com as redes já estabelecidas tanto pelo Ministério da Cultura quanto dos demais parceiros a serem mapeados.
>
> d. Articulação com instituições de ensino e pesquisa, a partir de programas de colaboração técnica e convênios.
>
> e. Criação de banco de ações referenciais em educação patrimonial. (IPHAN, 2010, p. 43).

Sabemos hoje que esses alvos ainda estão por ser atingidos, mas progressos vêm acontecendo, com menos celeridade que o desejado. Paralelo a esses objetivos foram acordadas estratégias para o ano de 2010 e para o lustro. Mais imediatamente, a ideia foi de elaborar marcos institucionais, através da criação de instrumentos jurídicos e de um regimento interno para as Casas do Patrimônio, para tornar a iniciativa uma política de Estado, garantindo, ou pelo menos fortalecendo sua permanência; integrar a EP à noção de desenvolvimento sustentável

nas localidades, qualificando a vida dos seus habitantes; e construir parâmetros capazes de influir nos processos de participação, considerando os sujeitos locais como protagonistas.

Já para o quinquênio decidiu-se que o corpo técnico e administrativo do Iphan deveria passar por qualificação, voltada à atuação com as Casas do Patrimônio. Ademais, que o Instituto deveria garantir recursos orçamentários adequados às necessidades educacionais voltadas ao patrimônio e criar instrumentos capazes de fomentar a Rede Casas do Patrimônio, além de monitorar a inclusão da EP nos currículos escolares.

Nessa perspectiva as Casas estão vinculadas à visão sistêmica de governança, valorizando e fortalecendo o pacto federativo e o diálogo com a sociedade civil. Francisco Cunha Filho (2007, p. 4) diz que

> A construção do sistema nacional de cultura pressupõe a integração de subsistemas, que podem ser classificados a partir de dois critérios: quanto à pessoa e quanto à matéria. Quanto à pessoa (jurídica de direito público) vislumbram-se os seguintes subsistemas da cultura: o Federal, o Estadual, o Distrital e o Municipal. Quanto à matéria, almeja-se construir subsistemas específicos para as distintas áreas da atividade cultural como museus, arquivos, teatros, bibliotecas, [patrimônio cultural] etc.

A EP, conforme o entendimento dialógico freiriano adotado, ou pelo menos almejado pelas Casas do Patrimônio, deve contribuir para a implementação do subsistema de patrimônio cultural nas distintas esferas jurídicas do poder público, especialmente por ressaltar as competências deliberativas dos estados-membros, dos municípios, do Distrito Federal, e dos movimentos sociais. Além de descentralizar atribuições, historicamente concentradas na União e no Executivo Federal, a implementação saudável do sistema visa otimizar e melhor distribuir os recursos escassos para a cultura, tradicionalmente condensados na região Sudeste (BEZERRA, 2012).

Dando continuidade a esse intento, o quarto e último Marco Programático na Política de EP foi o II Encontro Nacional de EP (II Enep), cujo nome foi *Estratégias para a construção e implementação de uma política nacional.* Esse evento foi realizado no município de Ouro Preto-MG, entre os dias 17 e 21 de julho de 2011, com o objetivo de consolidar "[…] uma rede de agentes educadores no campo do Patrimônio Cultural […]" (FLORÊNCIO, CLEROT, BEZERRA, RAMASSOTE, 2014, p. 41) e pactuar o PNEP.

Foram organizadas três mesas e quatro grupos de trabalho, donde saiu o *Texto base para uma política nacional no âmbito da educação patrimonial*, documento com diretrizes e propostas para o setor. As mesas serviram como falas inspiradoras, abrindo as atividades dos dias, seguidas das discussões dos grupos de trabalho. A primeira mesa, intitulada *A Educação*

Patrimonial e as Políticas Públicas para o Patrimônio Cultural, tratou das perspectivas norteadoras para a implementação da PNEP; a segunda mesa, *A Educação Patrimonial: desenvolvimento e cidadania*, levantou a questão dos possíveis impactos positivos do PNEP para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social; e a terceira e última, denominada *Casa do Patrimônio: informação, educação e comunicação,* levantou a importância da Rede Casas do Patrimônio para o sucesso do PNEP.

Já os grupos de trabalho tiveram cada qual um eixo temático de discussão, sendo o primeiro *Educação Patrimonial, marcos legais, gestão e avaliação*, o segundo *Educação Patrimonial, espaços educativos e cooperação,* o terceiro *Educação Patrimonial, sustentabilidade e participação social,* e o quarto *Perspectivas teóricas em educação, patrimônio cultural e memória: um diálogo interdisciplinar.* No primeiro foi discutida a inserção da EP nos programas de governo, a necessidade da formulação de indicadores e a construção de uma legislação específica; no segundo eixo as discussões se concentraram nas possibilidades de cooperação entre a sociedade civil e as unidades escolares, ampliando os espaços educativos; no terceiro a pauta foi a centralidade da diversidade cultural como eixo central da política, considerando sua transversalidade com os temas do meio ambiente, da justiça e participação social e da economia; o quarto e último eixo temático focou mais na fundamentação teórica-metodológica-conceitual e sua interlocução com os saberes locais tradicionais.

O Texto Base decorrente desse encontro foi sistematizado em tabela, de acordo com os quatro eixos temáticos apresentados, onde foram traçadas 13 diretrizes e 44 ações a serem seguidas e realizadas. Esse material pode ser encontrado com facilidade na *web*, inclusive está no anexo do *EP: histórico, conceitos e processos,* servindo de guia para aqueles que operam ou desejam agir no subcampo da EP.

As conquistas alcançadas pelos agentes da EP, peleja que vem se alongando há tempos, além de atingir o PPA, resultaram no reconhecimento oficial do Iphan, através da Portaria nº. 92, de 5 de julho de 2012, que aprovou o Regimento Interno[70] institucionalizando a Ceduc, subordinada à Coordenação-Geral de Difusão e Projetos (Cogedip) e, por sua vez, ao DAF. As competências da Ceduc foram estabelecidas pelo artigo 100 do Regimento, reiterando suas atribuições em:

> I - promover programas, projetos e ações educativas visando ampliar o diálogo e as formas de participação da sociedade no reconhecimento, usufruto e valorização do patrimônio, na construção de saberes, e no

[70] Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=2798>. Acesso em: 14 out. 2014.

> intercâmbio e acesso ao conhecimento sobre a identidade, a memória e a cidadania;
>
> II - promover, coordenar, integrar e avaliar a implementação de programas e projetos de educação no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural;
>
> III - promover o desenvolvimento de pesquisas, metodologias, conteúdos e materiais instrucionais e a sistematização das fontes de informação e de boas práticas na área de educação patrimonial;
>
> IV - promover e fomentar a cooperação com instituições de educação, turismo, meio-ambiente e outros setores de interesse da área de educação patrimonial;
>
> V - propor, articular e apoiar redes colaborativas em prol da educação patrimonial;
>
> VI - coordenar a implementação das diretrizes, projetos e atividades que integrem as ações de educação patrimonial na gestão, preservação e valorização do patrimônio cultural, com fomento às iniciativas dos estados e municípios; e
>
> VII - fornecer subsídios para a implantação, manutenção e avaliação do funcionamento das Casas de Patrimônio, de forma articulada com os demais departamentos, unidades especiais e Superintendências do IPHAN, bem como as instituições gestoras de patrimônio e a sociedade civil.
>
> **Parágrafo único. As Casas do Patrimônio constituem-se em ação institucional, pedagógica e de educação patrimonial, caracterizadas como espaços de interlocução, acesso à informação e gestão participativa da política de patrimônio, visando estabelecer novas formas de relacionamento do IPHAN com a sociedade e com o poder público, conferindo transparência e ampliando os mecanismos de gestão da preservação do patrimônio cultural.** (BRASIL, 2012, p. 15).

Espera-se com isso que a EP no Iphan se fortaleça ao ponto de efetivamente coordenar a implementação do PNEP, missão para muitos agentes, notadamente da sociedade civil, que devem usufruir desse serviço público prestado pelo Estado brasileiro, garantindo os direitos à liberdade cultural e à memória.

2.2.1 Casa do Patrimônio de João Pessoa

Sob o princípio de que onde houver brasileiros haverá patrimônio cultural, o Iphan, a partir da ascensão do ex-ministro da cultura Gilberto Gil, em 2003, legitimou a política de capilarização da autarquia, correspondendo à estratégia de territorialização e descentralização das ações do Estado brasileiro. No caso da Cultura, principalmente no vetor preservacionista,

esse entendimento trouxe como resultado a implementação de superintendências do Iphan em todos os estados-membros da federação, tornando a autarquia o órgão melhor distribuído do Minc[71].

Partindo do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e incorporado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP), inspirados em diversos estudos, dentre eles os do geógrafo Milton Santos, o país foi fragmentado em Territórios de Identidade, considerando aspectos econômicos, culturais e identitários, visando à qualificação da presença do Estado igualitariamente e proporcionalmente em todo o território nacional. No prefácio da obra *Identidade e território no Brasil*, Humberto Oliveira, ex-secretário de desenvolvimento territorial do MDA, coloca a extrema importância que a *identidade territorial* tem dentro desse modelo de governo. Diz que

> Por intermédio da *identidade*, alguns aspectos da estratégia territorial podem ser enfatizados: possibilidade de maior aderência de políticas públicas aos princípios da participação, autonomia e gestão social; fundamentação do pertencimento, solidariedade, coesão e ação conjunta; conciliação de interesses, mediação de conflitos e formulação de estratégias territoriais. (PERICO, 2009, p. 16)

Estendendo a uma perspectiva preservacionista enfatiza que a "*identidade* ajuda a resgatar tradições e práticas sociais, manifestações culturais e paisagens naturais, valorizando aspectos endógenos, fundamentais para a recuperação da auto-estima e para a concretização de sonhos […]." (PERICO, 2009, p. 17).

No desenrolar desse Plano Estratégico para o país foi inaugurada a Superintendência do Iphan na Paraíba, no ano de 2004, com o objetivo de desenvolver as políticas federais de patrimônio cultural no estado. Como resultado foram tutelados com a chancela do tombamento o *Conjunto Histórico e Urbanístico da Cidade de Areia* (2008) e o *Centro Histórico de João Pessoa* (2009)[72], ambos processos polêmicos, pois não respeitaram as premissas do momento, lançando mão do defasado *modus operandi* do Instituto, que tradicionalmente impõe valores alheios às populações locais, hipervalorizando edifícios e conjuntos urbanísticos em detrimento de pessoas, memórias e referências culturais locais.

A CPJP, por sua vez, uma das primeiras a serem criadas, vem desenvolvendo ações convergentes ao projeto nacional, até porque seus técnicos fizeram-se presentes em todos os Marcos Programáticos destinados à elaboração da iniciativa, sendo coprotagonistas no

[71] Antes desse processo o Iphan possuía superintendências regionais que abarcavam, por vezes, mais de um estado-membro, priorizando uns em detrimento de outros.
[72] Considerados os anos dos tombamentos quando da inscrição nos livros de tombo, segundo o Art. 10 do Decreto 25/37.

processo. Segundo Átila Tolentino, servidor que atualmente lidera a equipe, a ideia da CPJP surgiu em 2009 após o I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, quando o estado foi representado por servidoras da Superintendência Estadual do Iphan na Paraíba e da Coordenadoria do Patrimônio Cultural de João Pessoa (Copac), que já vinham trabalhando em parceria.

O embrião da CPJP foi o *Programa João Pessoa, Minha Cidade*, ensaio com o objetivo de "[…] desenvolver ações educativas com os alunos, que estudavam e residiam no Centro Histórico, mas que muitas vezes não conheciam a história de sua cidade ou não tinham qualquer relação afetiva com os patrimônios culturais locais." (EQUIPE, 2012, p. 6). Para a ação foram feitas parcerias com as escolas municipais Damásio Franca, Frei Afonso, Monsenhor João Coutinho e Santos Dumont, que somaram esforços junto à Copac e ao Iphan. A atividade, focada nos alunos do 8º e 9º anos, foi dividida em etapas, partindo de oficinas de sensibilização, passando por aulas de campo e terminando na produção de aquarelas, elaboradas por meio da arte-educação do pintor Sóter Carreiro.

O cume do trabalho foi a organização de uma exposição com as 20 melhores aquarelas, selecionadas por todos os envolvidos, que foram emolduradas dentro do planejamento e montagem da exposição, realizado com os alunos-autores contemplados. A exposição, acontecida na Casa do Erário[73], durou quatro meses e recebeu estimados 1.400 visitantes. A qualidade dos trabalhos foi tão boa que inspirou sua utilização como ilustração dos dois primeiros *Cadernos Temáticos de Educação Patrimonial*, produzidos pela CPJP, assim como a marca institucional da Casa.

Muitos trabalhos foram realizados após essa germinal experiência, passando a focar mais na qualificação de educadores e comunidades do que no público estudantil, dado a maior capacidade multiplicadora desses agentes. Podemos entender essa transição como um procedimento de racionalização dos exíguos recursos para o atendimento ao passivo estadual. Nesse sentido a CPJP sinaliza para uma mudança de nome, substituindo o atual em favor de Casa do Patrimônio da Paraíba (CPPB), no intento de adentrar ainda mais no território.

Concomitante às atividades da CPJP, mas também vinculado aos seus esforços, é notório o destaque que a Paraíba alcançou após a implementação da superintendência estadual do Iphan e da Casa do Patrimônio no que diz respeito ao Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade

[73] A Casa do Erário é um imóvel tombado pelo Iphan e localizado no Centro Histórico de João Pessoa. Atualmente sedia a Biblioteca Parahyba, da SE/PB, e serve como espaço para a realização de oficinas, seminários, reuniões, entre outras atividades, mas já foi utilizada como espaço expositivo.

(PRMFA). Em sua 27ª edição, essa distinção visa reconhecer as "[…] ações de preservação do patrimônio cultural brasileiro que, em razão da sua originalidade, vulto ou caráter exemplar, mereçam registro, divulgação e reconhecimento público." (BRASIL, 2014a, p. 11). Iniciado em 1987, somente após as articulações institucionais mediadas pela CPJP é que o estado passou a ter iniciativas inscritas e contempladas, o que denota a importância da presença do Iphan no apoio à preservação dos patrimônios culturais locais.

Ao todo quatro projetos paraibanos foram agraciados com o PRMFA, sendo que os três últimos anos foram consecutivos: na categoria Apoio Institucional ou Financeiro levou a melhor a Prefeitura Municipal de João Pessoa, em 2009, justamente no momento de maior aproximação entre a CPJP e a Copac, que é vinculada diretamente à Secretaria de Planejamento do município; em 2012 foi a vez da Associação dos Amigos de Areia (Amar), que desenvolveu a *Oficina de Salvaguarda e Restauração: Areia e seus Museus*, na categoria Preservação de Bens Móveis; em 2013, na categoria Patrimônio Imaterial, o contemplado foi o Coletivo Jaraguá, por terem realizado o *Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa*; e o quarto e último projeto foi o *Memórias e colaborações através do audiovisual*, desenvolvido no município de Zabelê-PB, cujo proponente foi a Associação Cultural de Zabelê, dentro da categoria voltada às iniciativas de excelência em promoção e gestão compartilhada do patrimônio.

A perspectiva da Ceduc é que em 2015 seja aberto um edital público voltado à chancela de novas Casas do Patrimônio, emergidas de iniciativas da sociedade civil. Entendo ser esse um passo importante para a atividade, haja vista a experiência alcançada com o Programa Cultura Viva, que vem apoiando Pontos de Cultura em todo o país[74], mas também do entendimento conceitual de que quem produz cultura são as pessoas em seus grupos sociais, e não o Estado ou o Mercado, devendo, portanto, receberem auxílios ou estímulos quando necessário. Essas Casas não estatais deverão compor a Rede, em conjunto às demais já existentes nas unidades do Iphan espalhadas pelo país, fortalecendo a iniciativa.

…

O Iphan, na qualidade de agência do Estado brasileiro, está buscando meios orientadores para as suas ações institucionais, historicamente marcadas por certezas e verdades de uma tradição autocrática que persiste, mas que rui a cada dia. O advento da situação pós-moderna e a consolidação do Estado de Direito pressionam para ações mais democráticas, intersetoriais e

[74] Sobre o Programa e os Pontos ler capítulo 3.

intersociais, garantidoras das liberdades culturais, condição indispensável às inventividades dos sujeitos sociais. Os novos parâmetros, conquistados com muito esforço sob a centralidade da diversidade cultural, nos orientam a rumarmos para um modelo de gestão pública mais articulada com a sociedade civil, desenvolvendo instrumentos que afiancem os direitos culturais, incluindo o direito à memória.

A EP sob a concepção político-educacional dialógica e sócio-construtivista, como propõe a Ceduc, sendo posta em prática em todos os procedimentos preservacionistas, da identificação ao posterior ato jurídico da chancela, é uma condição do nosso tempo. Essa posição institucional é nada mais que o reflexo de uma sociedade civil desejosa de liberdade, que há muito lhe é cerceada. As práticas e as pressões dos grupos sociais podem e devem influenciar nesse posicionamento político, por isso quanto mais ações institucionais advindas da Ceduc em parceria com a sociedade civil organizada, melhor, pois é preciso que haja consenso nas práticas tanto quanto há nos discursos.

CAPÍTULO 3

A Pedagogia Griô no Vale do Gramame

Guara-mamo

Rio Gramame vem brilhar na escuridão,
dos olhos de quem teima olhar e não ver,
vem como espada prateada sob o céu,
rasgando a terra com força pra viver,
vem de Oratório pra desaguar nessa barra,
pelo caminho seus braços são mais de dez,
balançando esperança em tantas casas,
toca o tambor, entrança as mãos e bata os pés,
Guaramamo é cercado é curral,
traz paixão lá'trás no seu nascer,
embalando luas grandes e pequenas,
enlaçando os moços e as morenas.

Cadê camarão do bom, cadê?
Cadê meu peixe dourado, cadê?
Cadê água lá pro pote, cadê?
Cadê molhar meu roçado, cadê?
Cadê alegria em meu terreiro, cadê?
Cadê a tristeza ir embora, cadê?
Cadê Guaramamo forte, cadê?
Cadê se negar piora, cadê?

(Milton Dornellas)

Durante a inserção nas atividades práticas da Casa do Patrimônio de João Pessoa (CPJP), em 2012, tive a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pela ONG Congregação Holística da Paraíba – Escola Viva Olho do Tempo (CHP – Evot). Esse encontro se deu a partir da parceria estabelecida entre as duas instituições, sendo o início de uma relação amistosa entre o pesquisador (eu) e os integrantes da ONG. Conforme os trabalhos foram sendo desenvolvidos descobri que a Evot lança mão, em suas atividades educacionais, de um tipo específico de pedagogia, denominada Pedagogia Griô (PG), que tem por princípio a valorização do ambiente natural, da tradição oral e das referências culturais locais.

Conhecia, ou pelo menos já havia escutado, o termo Griô há algum tempo, devido à crescente participação de agentes militantes da Ação Griô Nacional[75] nos processos participativos propostos pelo Estado, mas não sabia da existência de um método educacional nesse sentido. Essa descoberta me levou a questionar como um tipo peculiar de pedagogia, baseado na valorização das referências culturais e na tradição oral, como a Pedagogia Griô, relaciona-se com a Educação Patrimonial. Dessa pergunta suscitaram outras: como a Pedagogia Griô veio parar numa ONG paraibana?[76] Quem a trouxe? Houve algum procedimento de adequação, formação ou treinamento dos agentes da Evot? Quais foram os motivos que levaram à adoção desse método? Afinal, o que é Griô?

Essas questões são norteadoras, mas apenas algumas dentre outras tantas possíveis, dada à originalidade da experiência. A busca por seus equacionamentos, longe de tentar atingir resultados circunscritos, poderá contribuir para estender as possibilidades de entendimentos daquilo que socialmente estamos denominando de educação patrimonial. Não com o intuito de expandir demasiadamente o conceito, a ponto de prejudicar sua faculdade, mas para que tenhamos a ciência de que a EP na situação pós-moderna é multifacetada, imbuída da diversidade cultural, portanto, afastada da ideia de educações bancárias, verticalizadas, ou de quaisquer entendimentos semelhantes ao alfabetismo cultural.

O avanço das ações educativas em prol do patrimônio cultural emergidas da sociedade civil parece ser o tom do momento, pois é nessa perspectiva que a EP vem conseguindo assentar-se à realidade dos diversos grupos sociais. Essa disposição tem tornado o papel do Estado questionável no que diz respeito aos métodos historicamente utilizados e às concepções político-pedagógicas tradicionais, fazendo com que a postura educacional do Iphan (e similares) passe por ressignificações, direcionada mais ao apoio do que à execução de ações pedagógicas (civilizatórias). Os métodos alternativos e populares de educação emancipatória, inventados ou adotados pelos vários grupos sociais, são estratégias que têm muito a nos dar lições, por isso devemos olhar com atenção para essas experiências.

A Pedagogia Griô desenvolvida na Evot é apenas uma dessas experienciações, como pudemos ver nos capítulos anteriores. "As possibilidades de projetos e processos educativos dialógicos com as comunidades detentoras são várias (tendendo ao infinito)" (SIVIERO, 2014, p. 78).

[75] A Ação Griô Nacional "é uma ação compartilhada no âmbito do Ministério da Cultura através da Secretaria de Cidadania Cultural, SCC-MinC e o Ponto de Cultura Grãos de Luz/Lençóis-BA, [que] visa a preservação das tradições orais das comunidades e a valorização dos Griôs, Mestres e Aprendizes enquanto patrimônio cultural Brasileiro." (MINC, s/d, s/p).

[76] A Pedagogia Griô surgiu na Chapada Diamantina, mais especificamente em Lençóis-BA, através da ONG Grãos de Luz e Griô.

Essa infinitude declarada é correspondente às muitas mundividências existentes em nossa sociedade, que permitem as mais diversas ideias e inventos criativos, por vezes com fins políticos libertários. Essa realidade se apresenta claramente nos processos participativos desencadeados pelo Estado brasileiro, principalmente na última década e em estâncias onde o patrimônio cultural e a educação patrimonial são pauta.

O *I Encontro Nacional de Educação Patrimonial*, realizado pelo Iphan entre os dias 12 e 17 de setembro de 2005, em São Cristóvão-SE, está entre as atividades de diálogo e auscultação públicas desencadeadas pelo governo. Dentre as inferências advindas do Encontro, Ana Carmem Casco (2005, p. 1) diz que

> As ações educativas, voltadas para a preservação do patrimônio e desenvolvidas pela sociedade, aparecem como iniciativas de grupos que assim entendem ser seu papel ou que resolvem ocupar o vazio deixado pela ausência de uma ação efetiva do Estado (municípios, governos estaduais e governo federal) nesse campo.

A Pedagogia Griô, oriunda da educação não-formal, no âmbito das ONG, ajusta-se exatamente a essa conotação, e vem sendo utilizada pela sociedade civil na busca de um novo paradigma. É justamente uma dessas iniciativas que anda tendo destaque na Região Metropolitana de João Pessoa, não somente por sua inventividade, mas pela difusão de suas atividades através das mídias, chegando ao conhecimento de um público mais amplo, incluindo autoridades públicas.

Compreender como a Pedagogia Griô favorece processos educativos baseados em referências culturais, encaradas como subsídios para o levantamento e apropriação das manifestações locais, no Vale do Gramame, é, portanto, o objetivo deste capítulo. Espero que as seguintes linhas possam contribuir para o entendimento da educação patrimonial na atualidade, cuja sociedade civil vem assumindo o protagonismo.

Porém, antes de partir para uma análise mais detalhada acerca dos fundamentos da Pedagogia Griô e de como ela vem sendo desenvolvida na Evot, proponho localizar a ONG e o Vale do Gramame no contexto da Região Metropolitana de João Pessoa, assim como alguns aspectos de sua população, para que fiquem claras as circunstâncias em que a experiência educacional vem sendo desenvolvida. Após essa inserção darei início à análise quanto às principais bases teórico-metodológicas da Pedagogia Griô e de como ela vem sendo apropriada pelos educadores da Evot.

3.1 Conhecendo o Vale do Gramame, os ribeirinhos e a Escola Viva

Localizado no extremo Sul do território da capital paraibana e Norte do município de Conde (Zonas Rurais), o Vale do Gramame abarca grupos rurais (Engenho Velho, Gramame, Ponta de Gramame e o quilombo de Mituaçu) e urbanos (Colinas do Sul I e II, Gervásio Maia e Conjunto Marinês), tendo uma população estimada em 20 mil habitantes. Seu rio (Gramame) perpassa sete municípios, estendendo-se da sua nascente, no município de Pedras do Fogo, até sua foz, a Barra do Gramame, considerável balneário do turismo local e ponto de pesca tradicional dos ribeirinhos. O Gramame é um dos rios mais importantes do estado, responsável pelo abastecimento de água dos municípios do entorno e de toda a região metropolitana de João Pessoa, inclusive da capital, fato que não impediu seu assoreamento, a destruição de parte significativa da sua mata ciliar, o uso indiscriminado de defensivos agrícolas e o despejo de resíduos domésticos e industriais sem nenhum tipo de controle ou tratamento.



Ilustração 5: Bairros pessoenses no Vale do Gramame. Fonte: Portal Comunidade de Práticas[77]

[77] Disponível em: <http://atencaobasica.org.br/relato/4878>. Acesso em: 22 nov. 2014.



Ilustração 6: Gramame no mapa de João Pessoa. Fonte: monografia de Adeildo Santos (2012)

Área periurbana de tradição rural, com boa parte do seu território justafluvial, vem sofrendo ao longo das últimas décadas com a inescrupulosa expansão urbana da capital, que está impactando o ambiente natural, mas também o *modus vivendi* dos ribeirinhos, que tinham na pesca e na agricultura familiar suas bases econômicas. Gradativamente os gramamenses passaram a se subempregar nas fábricas instaladas às margens do rio, prestando serviços de "menor qualificação", às vezes em empresas terceirizadas; migraram para a agricultura patronal, labutando em culturas de coco, abacaxi ou cana (voltada à produção de etanol); ou assumiram ofícios urbanos, quase sempre de baixa remuneração, fazendo de seus lares dormitórios, pois os trabalhos estão concentrados nos bairros centrais ou litorâneos (apesar da pequena distância das outras regiões do município, o transporte público que atende a região é precário e limitado)[78]. Àqueles que resistem restou um Gramame doente, assoreado e com metais pesados, sem pescado nem marisco; e uma terra impossível de cultivar, pois contaminada, tendo seu lençol freático prejudicado pelo uso excessivo da capacidade hídrica do estuário. (GADELHA; SILVA; SILANS, 2002).

[78] A despeito do bairro do Gramame (lugar em que está assentada a Evot) ficar a apenas 13 km do Centro de João Pessoa-PB, onde estão as sedes dos governos municipal (da capital) e estadual, carece de políticas governamentais fundamentais, como as de saneamento básico e abastecimento d'água.

A crescente destruição do rio e do seu sistema hídrico vem afetando tanto o meio natural quanto o meio cultural, que o tem como referencial magno. Adeildo dos Santos (2012, p. 30) diz que

> Quando se ataca um rio, ataca-se tudo que dele depende. O rio é fonte de vida em todos os aspectos da natureza humana, pois nele não se encontra apenas o produto essencial para se matar a sede, mas todo um processo de subsistência que gera relações econômicas, sociais, e, consequentemente, culturais, que acabam por caracterizar a identidade do povo ribeirinho.

As relações telúricas dos gramamenses com seu rio, ao invés de minguar, vêm sendo reforçadas em um movimento de resistência proporcionalmente desigual ao avassalador expansionismo civilizatório-urbano-industrial (do capital).

O Vale do Gramame vem passando por um agressivo e traumático processo de transformação, imposto por força maior e alienígena, pressionando seus habitantes a gradativamente afastarem-se de suas referências culturais. Concomitantemente à perda e vandalização do território físico, a modernização da região fez crescer os recursos telemáticos dos moradores, tornando-os, até mesmo aqueles que permanecem cultivando os roçados com dificuldade, receptores da sociedade espetaculista global, mas também emissores de valores endógenos (apesar do deficitário serviço de *Internet*). Dessas culturas, somadas às culturas que chegam, é que se fazem as presentes culturas do Vale.

A mobilização dessa população, com o objetivo de manter o rio vivo e as práticas culturais a ele relacionadas, parece ter feito da Evot um baluarte de resistência. Entidade aglutinadora das comunidades do Vale, instrumento de representação política diante do poder público e demais instituições, mas também espaço de recreação, ludicidade, artes e educação, a ONG ocupa um espaço estratégico na vida dos gramamenses. A Evot, de certa forma, vem buscando preencher a lacuna deixada pelo Estado em seu olvidamento histórico para com essa região e seus cidadãos.

Ela foi elaborada com o objetivo de

> Oferecer instrumentos aos moradores das comunidades do Vale do Gramame para a realização de seus sonhos de aprendizado empírico e aprendizado profissionalizante, melhorando a qualidade de vida por meio de ações compartilhadas, as quais fortalecem o ser humano na sua caminhada de auto-conhecimento e conseqüente descoberta e aplicação de suas potencialidades. (CHT-EVOT, s/d, s/p).

Conta Doci (Maria dos Anjos Mendes Gomes – cofundadora e ex-presidente da Evot)

> que o projeto da Escola iniciou com um grupo de estudos que buscava fundamentação teórica para desenvolver um trabalho que buscasse o

> desenvolvimento e o aperfeiçoamento humano. "O objetivo básico era que as pessoas buscassem a si mesmas, pois a partir da descoberta e da aceitação de si mesmos é que as portas para o conhecimento do mundo se abrem" (SANTOS, A. 2012, p. 32).

Apesar da administração compartilhada da Evot, a mestra Doci, como passou a ser conhecida, exerce uma liderança importante na instituição e no Vale. Como qualquer forasteira, foi necessário empenho para que essa baiana, radicada há muitos anos na Paraíba, obtivesse conquistas junto à população ribeirinha. Ela divide esse matriarcado com a também cofundadora e atual presidenta Maria Bernadete Gonçalves (Bel), que, com seu jeito mais reservado, costuma trabalhar nos bastidores, deixando a articulação e a diplomacia mais para a mestra Doci e a griô aprendiz[79] Maria da Penha de Souza (ou melhor, Penhinha).



Ilustração 7: Vista aérea da Evot. Fonte: monografia de Adeildo Santos (2012)

[79] Explicarei do que se trata mais a frente, ao abordar a Pedagogia Griô.



Ilustração 8: Evot sob a lente de Thiago Nozi. Fonte: arquivo fotográfico da Evot

Implementada em 2004 como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), a Evot ganhou corpo físico e institucional ao longo desses dez anos de existência. Como muitas outras instituições similares, ela vive da captação de recursos através de editais públicos, de doações de pessoas físicas e jurídicas, e do apoio de empresas privadas. Muitos dos seus colaboradores, ou parceiros, como preferem, trabalham como voluntários, ministrando cursos ou oficinas, tanto para os alunos como para os educadores, ou realizando serviços de manutenção e reparos. Outros são servidores públicos cedidos pelos seus órgãos originários.

> Essa realidade financeira vem mantendo vivas as ações da Escola, entretanto, há oscilação nos recursos, provocando, eventualmente, a necessidade de adequação de projetos à realidade financeira do momento. O importante é constatar que as ações não deixam de ser executadas sob o argumento da falta de dinheiro. A criatividade que rege os trabalhos faz com que se busquem caminhos pra realizações importantes nos momentos de "vacas magras". (SANTOS, A. 2012, p. 33-34).

A busca por recursos é uma luta diária dos agentes da Oscip, o que fez com que ampliassem bastante sua rede de interlocução e parcerias. Musicistas, circenses, acadêmicos, jornalistas, empreendedores, políticos, comerciantes, pesquisadores, estão entre os muitos profissionais

que contribuem com os trabalhos da Evot (alguns são oriundos das adjacências, sendo, portanto, gramamenses também). Sujeitos sensíveis à missão da instituição e à realidade dos moradores, tornaram possível muitos dos projetos implementados, como o Encontro Cultural, objeto de estudo do músico paraibano Adeildo Vieira dos Santos, um dos padrinhos da Escola, mas também pesquisador. Iniciado em 2006, hoje em sua sexta edição, o Encontro tem o objetivo de

> Promover cultura para as comunidades do Vale do Gramame, gratuitamente, fortalecendo os valores históricos – culturais das comunidades, numa perspectiva de crescimento da cultura local, a profissionalização dos artistas, a interação dos saberes populares e acadêmicos e a descoberta de novos talentos, [nas] Categorias Música, dança e Artes Plásticas […] (CHT-EVOT, s/d, s/p).

Recentemente shows beneficentes vêm sendo realizados no Espaço Mundo, cedido pelo Coletivo Fora do Eixo, em que músicos paraibanos de sucesso se apresentam sem cobrar cachê, dentre eles o próprio Adeildo Vieira, mas também Chico César, Milton Dornellas, Cátia de França, Eleonora Falcone, Totonho, Escurinho, entre outros, em prol da Evot. Outros espaços também são disponibilizados à Oscip para a realização das suas festividades solidárias.



Ilustração 9: Cartaz do show beneficente *Encontro com Elas*. Fonte: arquivo fotográfico da Evot

Parcerias institucionais também são rotineiras, como mencionado acima com o Coletivo. Com o Iphan, através da Casa do Patrimônio de João Pessoa, foi a mesma coisa, sendo que este prestou um serviço público. Fundação Espaço Cultural da Paraíba (Funesc), Serviço Social do Comércio Paraíba (Sesc), Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas da Paraíba

(Sebrae), TV Arapuan, Jornal A União, Organização Comunitária CapturaMe, etc., são algumas organizações que aliam-se de diferentes formas para o desenvolvimento, valoração e difusão das atividades.

Ao longo da década a granja em que se encontra a Evot tornou-se uma escola com dois pavilhões, cada qual com três pavimentos, além de um grande quintal arborizado onde se encontra um olho d'água, inspirador do Olho do Tempo. Nesse sentido a mestra Doci, explicando o porquê do nome da Oscip, diz que

> É holístico porque pensa a pessoa como parte do contexto de tudo, é congregação, porque congrega as pessoas; da Paraíba, porque estamos sediados aqui. Bom, aí vem: Escola Viva, porque estamos em permanente movimento, nos reinventando a cada dia; Olho, porque fazemos alusão aos olhos d'água que queremos que se mantenham abertos e vivos; e tempo, porque achamos que estamos fazendo um novo tempo em que respeitamos a racionalidade, mas também não abrimos mão do emocional no envolvimento com a vida (SANTOS, A. 2012, p. 32).

Além do olho d'água e da área verde repleta de árvores e plantas, o espaço abriga salas de aula; cozinha industrial, despensa e refeitório; recepção, sala de reuniões e demais compartimentos administrativos; estação rádio; laboratório de informática; museu comunitário; biblioteca; brinquedoteca; e o teatro Acácia. Saliento que as atividades da Evot não se restringem ao seu espaço físico, que não é pouco, mas se estendem por todo o Vale, através de caminhadas ecológicas, plantio de árvores nativas, passeios ciclísticos, construção de círculos de bananeira nas residências, e a Pedagogia Griô nas escolas públicas do entorno, entre outras ações.

Recusando uma visão instrucionista, a Evot desenvolve, desde sua implementação, atividades educacionais voltadas à realidade cultural dos habitantes do Vale do Rio Gramame, fazendo uso de práticas pedagógicas inspiradoras da Pedagogia Griô. Nas próximas linhas me dedicarei e explicar mais sobre essa alternativa educacional recente, para que possamos compreender como a sociedade civil vem inventando tecnologias para suprir suas demandas pedagógicas. Caminhemos!

3.2 A invenção da Pedagogia Griô

Pedagogia é um termo recorrente e um campo de estudos estabelecido há tempos, mas e Griô, o quê que é? A palavra originalmente é *Griot*, ou *Griotte* para as mulheres, e tem origem francófona, sendo Griô seu abrasileiramento, servindo a ambos os gêneros. O *Griot* burquinense Sotigui Kouyaté, em palestra e *workshop* realizado no Brasil, em dezembro de 2006, explicou que essa instituição é típica da África do Oeste (Ocidental), do território que foi do antigo Império Mandinga, onde atualmente encontram-se Mali, Senegal, Gâmbia, Libéria, Serra Leoa, Mauritânia, Benim, Burkina Faso, Costa do Marfim, Gana, Guiné, Nigéria e Togo.

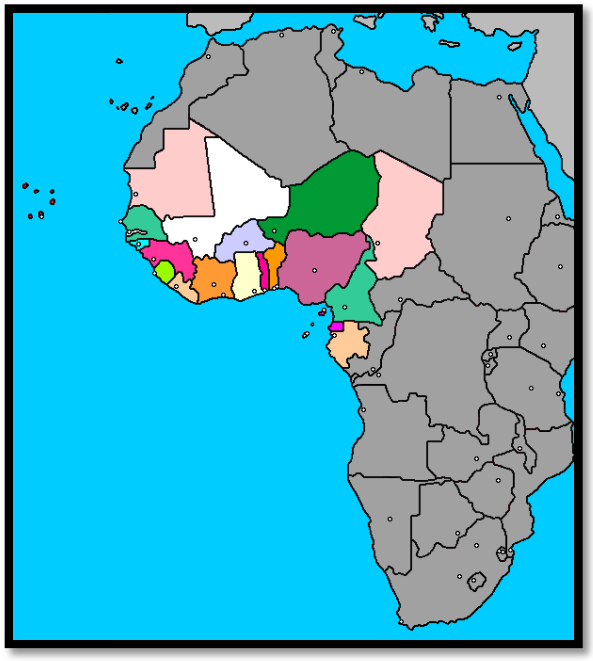

Ilustração 10: Mapa com os países da África Ocidental. Fonte: *site* Luventicus[80]

Ele esclareceu que os *Griots* e as *Griottes* são responsáveis por preservar histórias e costumes de longa data, que remetem aos tempos dos antepassados mandingas, que estabeleceram um império no território cuja duração é estimada em mais de 150 anos, surgindo na primeira metade do século XIII e extinguindo-se coincidentemente com o crescimento da presença europeia na região. A instituição é também fiadora da memória do continente africano, ou

[80] Disponível em: <http://www.luventicus.org/mapaspt/africa/africaocidental.html>. Acesso em: 23 nov. 2014.

pelo menos da sua parte ocidental, funcionando analogamente como uma biblioteca ambulante, segundo o palestrante; além de encarregar-se da organização de todas as cerimônias de seu povo, os descendentes dos mandingas[81].

Sotigui dizia fazer parte de uma dinastia secular e que "ninguém se torna *griot* [ou *griotte*], nasce-se *griot* [ou *griotte*]. É de pai pra filho [ou de mãe pra filha]" (KOUYATÉ, 2006, s/p), sendo o Kouyaté a linhagem do seu clã. Falava que há pessoas na atualidade fazendo a mesma função, mas não podem se denominar *griot* ou *griotte*, pois não pertencem a essa tradicional instituição.

Outro *griot*, o guineense mestre de Korá[82] José Braima Galissá, aprendeu a tocar, cantar e contar histórias com o pai, tudo através da tradição oral. Ele explica que o instrumento foi inventado pelo Djali Mady Wulen no Reino de Gabu[83], vinculado ao antigo Império Mandinga, e que na cidade de Gabu os músicos de Korá são conhecidos ainda hoje como Galissá. Djali, Djéli ou Djeeli é a forma como os *Griots* e as *Griottes* eram chamados antes da influência linguística europeia, sendo o atual termo fruto de um hibridismo idiomático crioulo.

Assim como Sotigui, José deixa transparecer sua visão acerca dos *griots* no mundo do agora, principalmente quando fala de Korá e dos métodos de transmissão desse conhecimento ancestral. Ele diz que "hoje em dia, pela curiosidade de etnia, das pessoas, das raças, cada um, pelo gosto, cada um entra pela forma que eles querem, mas a quem pertence o instrumento é aos mandingas." (GALISSÁ, 2009, s/p). Sem se contrapor aos novos usos, mas deixando bem claro a quem pertence a tradição, José ministra aulas de Korá em escolas de música para alunos não Galissás, não *griots*, mas que têm interesse em aprender a tocar e construir o instrumento. Ele diz que a pedagogia mudou, e que a Korá está muito difundida no mundo, sobretudo na Europa, portanto o ensino não é mais exclusivamente calcado na oralidade. A Korá está em um novo contexto, tanto que atualmente se utiliza de recursos elétricos, como as guitarras, baixos e similares; as cordas são feitas de *nylon*, não mais com as tripas de gazela, entre outras reelaborações.

Muitos *griots* atingiram notoriedade internacional com o advento da sociedade espetaculista, como Sotigui Kouyaté, que residia em Paris, França, até sua morte em 2010 aos 73 anos, onde desenvolveu trabalhos bastante reconhecidos, sendo agraciado, inclusive, com o Urso de Prata

[81] "O diferencial do *griot* em relação aos outros ofícios está na própria imaterialidade do seu objeto de trabalho, a palavra." (BERNAT, s/d, p. 2), pois "a palavra é o trabalho do *griot*." (KOUYATÉ, 2006, s/p).
[82] Instrumento musical de corda.
[83] Gabu é hoje a terceira cidade mais populosa de Guiné-Bissau.

no *Internationale Filmfestspiele Berlin*, na Alemanha. Outro *griot* famoso é o músico malinês Salif Keita, que com sua antiga banda *Les Ambassadeurs Internationales* ganhou notoriedade em palcos africanos e europeus até atingir o restante do globo. Salif, apesar de ser de linhagem dinástica real, tendo ascendência direta com Sundiata Keita, fundador do Império Mandinga, se "rebaixou" às castas *griots* para desenvolver sua música, coisa provavelmente impensável em outros tempos. Ele é hoje um dos maiores nomes da música africana em atividade. Há ainda outros, como o senegalês Habib Koité, cujas músicas foram inclusas no Microsoft Windows Vista, e o guineense Mory Kanté, autor de um grande sucesso africano, a música Yeke Yeke[84]. Há muitos outros.

Para além dos *griots* famosos e infames, há a apropriação do termo por jovens africanos e não africanos com diversas motivações. O *rapper* angolano Flagelo Urbano, por exemplo, homenageia os *griots* com a música Griot (O mestre da literatura oral), onde conta a história dessa instituição e de seus representantes. Vale lembrar que Angola não está na África Ocidental e que, portanto, não tem uma tradição ancestral *griot*, mas que essa entidade tornou-se bastante representativa do continente, sobretudo das suas populações negras, servindo de referencial para a juventude.

Aqui no Brasil a juventude negra também utiliza o termo em suas manifestações artístico-políticas. O Teatro Negro e Atitude, grupo artístico que desde 1993 desenvolve trabalhos cênicos com a temática afro-brasileira, possui um projeto denominado Griot: Histórias e Cantorias, em que, inspirados nos *griots* africanos, contam histórias mitológicas utilizando-se de cantos e instrumentos musicais. Outra experiência foi o projeto Griot, idealizado pelos músicos Leonardo Mendes e Mestre Dalua e realizado no Sesc Pompeia, em São Paulo-SP, no ano de 2013, onde a música de matriz africana foi destacada. Samba de Roda, Chula, Maculelê, Cantigas, Batuques, Capoeira, fizeram parte do repertório.

Todas essas inspirações, entre outras não citadas, que se avolumam em nosso país, refletem a mobilização dos negros brasileiros em prol dos direitos e das liberdades historicamente negadas, tendo os *griots* papel icônico dentro da construção de discursos favorecedores das culturas negras. Mas, e no Brasil, existe *griot*? Se pensarmos que a África Ocidental foi a primeira a ser colonizada pelos lusos em sua grande expansão marítima, que parcela significativa da sua população foi escravizada ao longo dos subsequentes séculos, e que milhões de mandingas foram enviados à América, incluindo aí o Brasil, é muito provável que

[84] Para ouvir o *hit*: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cIUD1Z3pU1g>. Acesso em: 16 nov. 2014.

griottes e *griots* tenham vindo parar por essas bandas, mas certamente tendo suas funções sociais extirpadas pelo sistema escravista ou reelaboradas no processo histórico.

Se partirmos do pressuposto colocado por Sotigui Kouyaté e José Braima Galissá de que para ser *griot* é necessário nascer em um clã específico e passar pelos ritos indispensáveis a tal ofício, é bem possível afirmar que não temos um *griot* brasileiro. Por sua vez, vem-se construindo no país um discurso griô, inspirado no *griot* africano, mas com suas especificidades. É esse discurso adjetivador da Pedagogia, portanto, que necessita ser olhado nesse momento, mormente porque vem crescendo no Brasil, tornando-se, inclusive, um programa de governo com anseios de política de Estado, haja vista o Projeto de Lei 1786/2011, que visa instituir a Política Nacional Griô para a proteção e fomento à transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral, que tramita no Congresso Nacional e que tem como relatora a Deputada Federal Jandira Feghali[85].

Diz Fátima Santos (2010, p. 2) que

> No Brasil houve nos últimos anos uma apropriação do termo *griot* devido ao fato de a tradição oral ser bem presente na cultura popular brasileira, porém como já dito antes, é preciso nascer griot para ser um e não se sabe da vinda de alguma família *griot* para o território nacional desde a invasão dos portugueses. Essa apropriação revela no país a sede da cultura popular em valorizar e enraizar sua história, visto que já existem pontos de cultura, leis de incentivo e até editais trazendo a palavra "griô" na forma aportuguesada. Hoje já existem mais de 650 griôs mestres e aprendizes em todo país, construindo uma pedagogia e uma política nacional de cultura de transmissão oral e consequentemente uma outra tradição diferenciada do *griot* africano, outra vertente, todavia, o contato e o conhecimento com essa tradição africana evocaram no Brasil movimentos que têm a finalidade de propagar a cultura e a tradição oral.

A esse respeito Amanda Ferreira (2012, p. 6) coloca que

> […] acredita-se que a narrativa dos griots afro-brasileiros [ou seja, griôs] tem uma missão diferente da dos africanos. Não é uma narrativa só de informação e preservação, mas também de resistência. Narrativa que tem que ultrapassar as barreiras do discurso dominante, a fim de apresentar o outro lado da História, pois, ao fazerem isso, dão às novas gerações a oportunidade de conhecerem sua verdadeira história e construírem suas identidades. Ao narrarem suas memórias, formam e educam os mais novos para aprenderem a se defender da opressão do discurso oficial, e a lutar contra o preconceito.

[85] Disponível em: <http://www.leigrionacional.org.br/files/2013/05/PL-Lei-Grio-Nacional-1786-2011.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.

A palavra griô foi apropriada por diversos movimentos no Brasil, inclusive pelos componentes do projeto *Grãos de Luz e Griô*[86] *(GLG)*, responsáveis pelo desenvolvimento da Pedagogia Griô, que de certo modo pode ser entendida como a pedagogia da tradição oral.

Desenvolvida em grupo, mas representada pela educadora Lilian Pacheco, autora de *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida* (2006), a Pedagogia Griô se desenvolveu a partir da percepção de uma demanda social por uma educação diferente, que fosse representativa dos valores culturais locais. Nesta obra, Pacheco (2006, p. 21) coloca que

> a dissociação cultural entre escolas e suas comunidades, entre as gerações de tradição oral e as novas gerações de tradição escrita, forma uma célula de uma questão nacional. Há uma carência de práticas integradoras de ensino e aprendizagem nas universidades e nas escolas que incluam a vivência afetiva e cultural das crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Práticas que os vinculam a si mesmos e a sua ancestralidade, para que sejam protagonistas de uma história e de uma educação que garantam o fortalecimento de sua identidade para melhoria da qualidade de vida.

No intuito de realizar uma *Ruptura Epistêmica*[87], a Pedagogia Griô foi fundamentada na concepção político-pedagógica freiriana (a Pedagogia Dialógica), na Ecoeducação (Educação Ambiental), na "educação biocêntrica de Ruth Cavalcante e Rolando Toro [Araneda]; na psicologia comunitária de Cezar Wagner Góis; na arte-educação; […]; e na participação nas políticas de Elenaldo Teixeira." (PACHECO, 2006, p. 25). Inclinações pedagógicas centradas na vida, que se integram numa Tendência Evolucionária da Educação - TEE (VECCHIA, 2005).

[86] O *Grãos de Luz e Griô* é um projeto (atualmente uma ONG e Ponto de Cultura do Brasil) implementado no município de Lençóis-BA, na região da Chapada Diamantina, que tem como missão "**semear educação e tradição oral fortalecedora da identidade das crianças, adolescentes e jovens brasileiros para a celebração da vida**" (PACHECO, 2006, p. 22. Grifos da autora).

[87] Marco Barzano, analisando a educação não-formal do projeto *GLG* e sua parceria com a Secretaria Municipal Educação de Lençóis - SMEL, cunha o termo *ruptura epistêmica* se referindo à "necessidade dos professores fazerem, primeiramente, uma ruptura com o ensino tradicional que até então era considerado como o recorrente nas práticas escolares e que a proposta pedagógica da ONG considerava como ineficaz […]" (2009, p. 190).

3.2.1 Fundamentos da Pedagogia Griô: principais teóricos

Patrono da educação brasileira[88], Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997) foi o mais destacado educador brasileiro de todos os tempos. Seu trabalho teve como marco inicial sua tese de concurso intitulada *Educação e atualidade brasileira* (1959), em que destacou a educação como processo fundamental para a conscientização dos homens, "coisa que somente poderia ocorrer no âmbito do crescente comprometimento do homem com a sua realidade." (BEISIEGEL, 2010, p. 30). Mas a obra que mais o distinguiu em sua trajetória foi *Pedagogia do Oprimido* (1970), "[…] livro [que] aprofund[ou] reflexões longamente amadurecidas sobre a libertação dos homens da situação de opressão, bem como às expressões desse processo nas concepções da educação e no diálogo entre os homens." (BEISIEGEL, 2010, p. 78). O legado de Paulo Freire continua influenciando parcela significativa de ações educacionais transformadoras, em diversas partes do mundo, podendo ser considerada a estrela mais brilhante da TEE.

Contemporâneo de Paulo Freire, o chileno Rolando Toro Araneda (1924 – 2010) foi responsável pela criação do *Sistema Biodança* (1960), que frutificou na chamada Educação Biocêntrica. Segundo a educadora Maria Ruth Cavalcante[89], essa educação "tem como enfoque a construção do conhecimento crítico e do diálogo como forma de construção e transformação da realidade individual e social, para isso seria importante desenvolver a afetividade e a criatividade." (CAVALCANTE, 2007 apud SILVA, L. 2009, p. 4). A educação biocêntrica pode ser entendida como a *pedagogia do encontro*, do afeto, aquela em que se almeja *a intimidade verbal* através do diálogo, da palavra dita amorosamente (CAVALCANTE, 2008).

"Dançar a vida é cultivar o amor", assim o educador Cezar Góis (2006, p. 97) define a cultura biocêntrica. Em artigo intitulado *Psicologia Comunitária*, esse mesmo autor esclarece que tal vertente nasce a partir de uma dissidência da Psicologia Social, pelo fato desta não questionar o papel das ideologias e das relações de classe, desvinculando-se dos contextos histórico-

[88] Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.
[89] Agraciada com o Diploma Bertha Lutz 2013, em decorrência do seu papel como educadora. Resolução nº 2/2001. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=219535&norma=232195>. Acesso em: 27 abr. 2013.

culturais, portanto, deixando de intervir na realidade, omitindo-se às conjunturas da desigualdade e opressão (GÓIS, 2003).

Logo, a Psicologia Comunitária é uma Psicologia "comprometida com mudanças sociais de fundo, como a inclusão social e a redução das desigualdades sociais" (GÓIS, 2003, p. 278). Centrada em dois grandes modelos: o desenvolvimento humano e a mudança social; se caracteriza pela

> Orientação para a mudança social em função do desenvolvimento individual e social; orientação para a resolução de problemas psicossociais (relacionados à saúde, habitação, educação, meio ambiente, lazer, etc); visão histórica da Psicologia e seu objeto, cuja essência é fundamentalmente dinâmica e dialética; fundamentação teórica e metodológica heterogênea, mas tendendo a alimentar as ideias, hipóteses e explicações surgidas do contato com a realidade e que atualmente está em processo de produção de uma teoria psicossocial da comunidade; relação de pesquisa entre dois atores sociais em interação dialógica; interdisciplinar[idade]. (MONTERO, 1994, p. 8-9 apud GÓIS, 2003, p. 283. Tradução minha).[90]

Tem como principais fundamentos os modelos práticos e teóricos da Psicologia Social, da Sociologia, da Educação Popular e da Ecologia; assumindo a missão de responder psicossocialmente ao estado pungente de opressão em que se encontram os grupos sociais excluídos.

A última inclinação pedagógica, fundamento à Pedagogia Griô, é a participação nas políticas de Elenaldo Teixeira. Ele afirma que "elaborar uma política pública significa definir *quem* decide *o quê, quando*, com que *conseqüências* e *para quem*" (TEIXEIRA, E. 2002, p. 2), mas que essas determinações dependem, entre outras coisas, do grau de organização da sociedade civil e da participação pública dos sujeitos sociais, inclusive durante o processo de sua elaboração.

Segundo o autor, políticas, quando realmente públicas, são concebidas dentro de um processo conflituoso repleto de contradições, um verdadeiro cipoal de interesses e objetivos, que refletem a diversidade da população de uma unidade administrativa (país, estado, município, por exemplo) e seus interesses individuais e de grupo, "daí a necessidade do debate público,

---

[90] *Orientación hacia el cambio social en función del desarrollo individual y social; orientación hacia la solución de problemas psicosociales (relacionados con salud, vivienda, educación, ambiente, recreación, etc.); visión histórica de la Psicología y de su objeto, cuya esencia es fundamentalmente dinámica y dialéctica; marco teórico y metodológico heterogéneo, pero a La vez tendente a alimentar ideas, hipótesis y explicaciones surgidas en contacto con la realidad y que actualmente está en vías de producción de una teoria psicosocial comunitaria; la relación de investigación es entre dos actores sociales en interacción dialógica; interdisciplinaria.*

da transparência, da sua elaboração em espaços públicos e não nos gabinetes governamentais" (TEIXEIRA, E. 2002, p. 2).

Dentre os objetivos da sua concepção de Políticas Públicas estão o atendimento às demandas dos setores mais vulneráveis da sociedade, que devem ser traduzidas e decodificadas pelos governantes, "mas influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social" (TEIXEIRA, E. 2002, p. 3); e o reconhecimento do direito à cidadania dos grupos marginalizados. Claramente voltada à integração da sociedade civil, esta perspectiva democrática, de viés participativo, valoriza a mobilização social propositiva e sua coparticipação em todos os processos decisórios, inclusive de gestão.

Esses são os fundamentos teóricos que alicerçam a Pedagogia Griô, que foram amalgamados no intuito de atender à demanda por uma educação diferente. Mas como essa invenção "alquímica" percorreu os 1.171km que separam Lençóis-BA de João Pessoa-PB? Se olharmos para o Programa Cultura Viva, da Secretaria da Cidadania e Diversidade Cultural do Ministério da Cultura, donde despontou a Ação Griô Nacional, entenderemos melhor esse processo, pois é de lá que vêm sendo emanadas as ondas da Pedagogia Griô. Antes, porém, vamos entender um pouco mais como são as práticas da Pedagogia Griô, para daí então avançarmos mais acerca da sua difusão no território nacional.

3.2.2 Como de fato acontece a Pedagogia Griô

Antes de qualquer coisa é bom deixar claro que a Pedagogia Griô é um discurso bem elaborado, que visa permear a vida daqueles que decidem por adotá-lo em seu dia a dia. É um estilo de vida que perpassa o cotidiano em suas tarefas rotineiras, do trabalho e estudo às relações interpessoais. Viver a PG é buscar um caminho alternativo ao que está posto, ora tensionando, ora distendendo as relações com o convencional, deixando aberto o campo de negociação.

Seus agentes lançam mão de termos e expressões que compõem o repertório desse *modus vivendi*, tais como "encantamento", "vínculo afetivo", "caminhadas e caminhantes", "roda", "mestres", "brincadeira", "sonho", entre outros que fazem parte do discurso. Para além da

educação, a PG é um "[…] projeto político-cultural, econômico, estético e afetivo […]" (PACHECO, 2006, p. 16), tendo na incorporação da tradição oral sua característica inovadora. É uma estratégia de empoderamento dos grupos sociais que a adotam, sendo a feitura de redes de colaboração e solidariedade locais um elemento importante de seu método, pois estabelece parcerias com múltiplos segmentos, do empresarial ao poder público, no intuito de ampliar e fortalecer suas atividades.

Os mestres de tradição oral têm destaque nessa malha, que, juntamente com os agentes da PG, propõem e constroem "[…] soluções para problemas relacionados ao patrimônio simbólico e a autoestima da população de baixa renda, principalmente de tradição oral. A valorização da cultura e a integração das idades são estratégias fundamentais […]" (PACHECO, 2006, p. 22). Por trás da valorização dos mestres está também o préstimo às relações intergeracionais, onde não existe hierarquia entre os idosos e as crianças, mas a aprendizagem recíproca, a troca de saberes e experienciações.

O Projeto Griô, donde surgiu a PG, foi uma apropriação dos componentes do Projeto Grãos de Luz, que mais tarde se tornou a ONG Grãos de Luz e Griô, do *griot* africano, conhecimento levado à equipe pelo etnólogo Ardaga Widor, em uma das oficinas realizadas no município de Lençóis-BA. A partir disso o professor Márcio Caires Chaves, atualmente conhecido como Márcio Griô, que também é um performático contador de histórias, criou o personagem do Velho Griô. Essa representação ficcional desempenhada por Márcio é responsável pela elaboração de rituais durante as caminhadas feitas às comunidades e escolas da Chapada Diamantina, principalmente às mais empobrecidas, quando são realizadas as rodas, componente elementar da PG.



Ilustração 11: Cortejo com Velho Griô e Mestres da Comunidade Quilombola do Remanso (Foto: Maiza Souza). Fonte: *blog* da TAM[91].

O modelo de ação pedagógica da PG tem na roda sua condição, considerada uma estratégia de ação integrada baseada nas rodas de capoeira, na liturgia do Candomblé, no Toré dos índios brasileiros e nos *griots* africanos. Para tudo se faz uma roda: para o planejamento das ações educacionais a serem desenvolvidas, para as discussões com as famílias dos jovens alunos inseridos nos projetos, nas interlocuções com os servidores públicos e demais parceiros, ou seja, sempre que há reunião de pessoas as decisões e experiências são compartilhadas e desenvolvidas na "tábula redonda". Nas oficinas as rodas sempre têm um tema gerador, aos moldes freirianos.

Um dos aspectos a serem destacados do universo da PG é que seus agentes têm aspiração em tornar o método parte integrante da política educacional do Estado, tendo em conta o PL Griô, que é consequência de uma mobilização nacional apoiada pelo Minc, mas que se origina da experiência piloto desenvolvida pela GLG e a Secretaria Municipal de Educação de Lençóis.

[91] Disponível em: <http://blog.tam.com.br/2013/07/nos-apoiamosprojetos-sustentaveis/>. Acesso em: 23 nov. 2014.

Lá a integração entre o ensino informal e o formal vem se dando há alguns anos, através da formalização de um Termo de Parceria estabelecido entre a ONG e a Prefeitura Municipal de Lençóis, em que os educadores da PG capacitam os professores da rede municipal de ensino, entre outras atividades, que evoluem para a elaboração de projetos pedagógicos coerentes com o tema gerador escolhido para o ano e que contemplem a tradição oral.

A ideia é que os princípios da PG sejam inseridos na educação formal brasileira, sendo eles:

> 1. A ligação sagrada entre o ser e sua palavra;
> 2. A responsabilidade sagrada do ser em relação da vida na Terra e à harmonia do universo;
> 3. A função e o desenvolvimento da memória (afetiva, cognitiva e corporal);
> 4. A importância do conhecimento total da vida, aquele que religa e interage a brincadeira (e a festa), a arte, a ciência, o mito e a religiosidade;
> 5. A importância dos rituais na educação;
> 6. A vivência da rede de transmissão oral;
> 7. A valorização das artes e ofícios de tradição oral;
> 8. O lugar político, cultural, social, educativo e econômico dos griôs e mestres de tradição oral;
> 9. A convivência intergeracional para o desenvolvimento da consciência ética;
> 10. A história de vida como fonte do conhecimento total;
> 11. O saber e a palavra como propriedade e autoria da grande cadeia ancestral de transmissão oral (um patrimônio cultural público e coletivo). (PACHECO, 2006, p. 43).

Com essa missão, para além das atividades até aqui descritas, os agentes da PG mobilizam-se em ocupar espaços de participação social, como o Conselho de Educação de Lençóis ou o Conselho Estadual de Cultura da Bahia, cujo atual presidente é Márcio Griô, que também preside o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Cultura. É importante dizer que esse movimento é legítimo e parte das organizações da sociedade civil por meio dos canais democráticos e participativos estabelecidos ou garantidos pelo Estado de Direito.

Outro aspecto importante é a invenção da figura do griô aprendiz, que é um caminhante "[…] que entrega sua corporeidade, sua pele, sua voz, seus sentimentos, sua palavra divina para gravar a continuidade da história viva da tradição oral." (PACHECO, 2006, p. 44). O principal exemplo dessa figura é o Velho Griô, interpretado por Márcio em suas performances pela Chapada Diamantina. Similar a ele existem outros, espalhados em todo o território nacional, cada qual agindo de uma maneira específica, mas com a mesma finalidade. O griô aprendiz é em verdade um mediador, o que liga os mestres de tradição oral aos demais ambientes, como o escolar.

Conforme a PG ganhou destaque no país, pesquisadores passaram a desenvolver trabalhos tendo como base essa experiência. Essas pesquisas ajudam na reflexão crítica acerca das atividades em PG desenvolvidas pela GLG, mas também das outras instituições vinculadas à Ação Griô Nacional, como a Congregação Holística da Paraíba – Escola Viva Olho do Tempo, que por si só já atrai pesquisadores em diversas áreas.

Marco Barzano, por exemplo, em sua tese *Grãos de Luz e Griô: dobras e avessos de uma ONG-Pedagogia-Ponto de Cultura*, percebe que a PG, "[…] em suas práticas pedagógicas, inspirou o MinC em transformá-la em Ponto de Cultura […]" (2008, p. 147), mas, por sua vez, essa escalada da ONG a fez sobrecarregar-se de responsabilidades, tendo que tocar uma política nacional muito maior do que os primeiros passos em Lençóis-BA, afastando-a de certa forma dessas comunidades, ou pelo menos permitindo o esfriamento nas relações inicialmente estabelecidas.

É interessante observar que a Evot também é um Ponto de Cultura e que é responsável pela articulação na regional da Ação Griô Nacional, mas que vem mantendo vínculos fortes com os grupos sociais do Vale do Gramame, apesar de reconhecer que esta Oscip não tem os mesmos anseios que sua colega baiana. Os agentes da Evot dedicam-se exclusivamente ao Vale do Gramame, no que diz respeito às demandas humanas e ambientais, mas nem por isso deixam de participar de mobilizações em âmbito estadual, nacional e internacional, se fazendo representar em muitas atividades. A diferença entre as duas é o que Barzano, inspirado em Foucault, denominou de "governamento", ou seja, enquanto a Evot atua como uma entidade da sociedade civil organizada, que é seu objetivo, a GLG "[…] assumiu o papel de governamento, pois age com poder e tem o objetivo de 'conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros' […]". (BARZANO, 2008, p. 151).

Essa não é a única distinção entre a PG desenvolvida em Lençóis-BA pela GLG e a praticada em João Pessoa-PB pela Evot. Apesar de fazerem parte da rede Ação Griô Nacional e de manterem uma relação de parceria, inclusive quanto à capacitação em PG, os agentes e as localidades são culturalmente distintas, apresentando algumas similaridades, como a afrodescendência de seus cidadãos, mas diferenças históricas marcantes, que fazem com que haja uma leitura da PG traduzida pela população gramamense. Mas, não é assim com todas as concepções pedagógicas?

Para entendermos melhor essa questão é necessário retomar o processo de difusão da PG, que a fez chegar à zona rural da capital paraibana e ser apropriada e traduzida pelos ribeirinhos do Rio Gramame.

3.3 O Programa Cultura Viva e a Ação Griô Nacional: difusores oficiais da Pedagogia Griô

Através do Decreto n. 7.743 de 31 de maio de 2012 foi instituída a Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural (SCDC) do Ministério da Cultura (MinC), dentro da nova estrutura regimental do Ministério, herdando da extinta Secretaria da Cidadania Cultural (SCC) (precedida pela Secretaria de Programas e Projetos Culturais [SPPC]) algumas políticas, programas e ações, dentre elas o Programa Cultura Viva. A SCDC tem o objetivo de "fortalecer o protagonismo cultural da sociedade brasileira, valorizando as iniciativas culturais de grupos e comunidades excluídos e ampliando o acesso aos bens culturais" (MINC, 2010, s/p). Nesse mesmo vetor o Cultura Viva visa "incentivar, preservar e promover a diversidade cultural brasileira, ao contemplar iniciativas culturais locais e populares que envolvam comunidades em atividades de arte, cultura, educação, cidadania e economia solidária" (SILVA, F. 2011, p. 43).

Um dos segmentos do Programa denomina-se Cultura e Cidadania e é nele que está inserida a Ação Griô Nacional. Importante frisar que os trabalhos da SCDC são realizados transversalmente, sendo imprescindíveis à Ação Griô as demais atividades da subpasta, como os Pontos de Cultura, que é a ação prioritária do Programa. Os Pontos formam uma Rede de articulação e trocas acerca de diversas iniciativas culturais por todo o país, sem hierarquia entre seus participantes (incluindo o Estado, que é agente parceiro), com a intenção de impulsionar ações dos muitos grupos sociais dispersos pelo Brasil. Em verdade essa ação apoia iniciativas que já vinham sendo realizadas em diversas subáreas da cultura, tais como dança, música, tradição oral, cultura popular, patrimônio cultural, etc., inexistindo um modelo uniforme. O assentimento das organizações à rede é voluntário e feito através de chamamento público, por meio de editais lançados por quaisquer dos entes federados.

Os Pontos de Cultura têm derivativos, a exemplo dos Pontos de Leitura, dos Pontinhos de Cultura, dos Pontos de Memória, dos Pontos de Bens Registrados como Patrimônio Imaterial e dos Pontões de Cultura. Esses últimos foram criados no intuito de articularem os Pontos de Cultura de determinado tema ou território, em rede, recebendo recursos no montante de R$500 mil através de edital para qualificar as instalações e equipá-las, por em prática as ações do Programa, formar agentes culturais (em várias áreas) e difundir produtos. A Associação

GLG é um desses Pontões (denominado Ação Griô Nacional) desde 30 de dezembro de 2005, cujo objeto é:

> Consultoria na implementação, desenvolvimento e avaliação da Ação Griô no Brasil; criação de instrumentos pedagógicos e referências metodológicas de valorização da tradição oral de griôs e mestres do Brasil. O projeto visa organizar encontros regionais; integrar griôs com escolas públicas e universidades; elaborar projeto de continuidade da Ação Griô em 100 pontos de cultura; difundir publicações sobre o tema. (SCDC/MINC, 2012, s/p.).

Com essa finalidade foram estabelecidas parcerias com Pontos de Cultura e ONG em todo o território nacional, que foi dividido em oito regionais com as seguintes denominações: Regional Chapada, Regional Bahia, Regional Ventre do Sol, Regional Nascentes & Veredas, Regional das Águas, Regional Amazônia, Regional da Terra e Regional Rio. No estado da Paraíba, inserido na Regional Ventre do Sol, fazem parte dessa rede apenas duas entidades: o Coletivo de Cultura e Educação Meio do Mundo, com o projeto Ação Griô: mestres de tradição oral na Universidade Federal da Paraíba e em escolas de bairros de João Pessoa; e a CHP-Evot, com o projeto Ação Griô no Vale do Gramame. A Evot, em conjunto com mais oito instituições brasileiras, também é parte integrante da Coordenação Regional Gestão Compartilhada da Rede Ação Griô.



Ilustração 12: Mapa dos Pontos da Rede Ação Griô Nacional. Fonte: *site* da Ação Griô Nacional[92]

[92] Disponível em: <http://www.acaogrio.org.br/acaogrio-blogs/>. Acesso em: 16 jul. 2014.

Acho importante frisar que, para o Minc, apoiar a Ação Griô Nacional é uma forma de valorizar o patrimônio imaterial brasileiro e, conseguintemente, promover a diversidade cultural e a identidade plural. Em boa medida esse apoio segue os parâmetros estabelecidos pela comunidade internacional, que entende a educação formal e não-formal como essenciais à transmissão e a salvaguarda do patrimônio imaterial (UNESCO, 2003). "Na dinâmica de valorização do patrimônio imaterial, a continuidade depende da ação do sujeito, das pessoas, sendo essencial a transmissão do conhecimento de forma intergeracional." (LOPES, 2011, p. 148).

A Ação Griô Nacional, decorrente de uma política pública por excelência, fez com que o Estado alcançasse o público-alvo do Programa Cultura Viva com menos esforços, dada a dimensão da Rede Ação Griô e sua capacidade de articulação. Numa trama formada por 130 organizações espalhadas por todo o território nacional (LOPES, 2011), essa política educacional cultural teve rápida aderência, sinalizando para a latência existente na sociedade, sobretudo dos grupos sociais de tradição oral, que historicamente foram olvidados pelo poder público e suas restritas políticas culturais.

3.3.1 A Evot como pólo regional da Pedagogia Griô: o Ventre do Sol

Em entrevista concedida no dia 29 de agosto de 2014, a assessora pedagógica da Evot, a educadora musical Maria Déa Limeira Ferreira dos Santos (Déa), respondeu uma série de questões por mim colocadas que ajudaram a entender melhor a relação institucional da Evot com a Pedagogia Griô. Responsável pela parte pedagógica e formação dos educadores da Oscip, Déa ainda contribui na elaboração de projetos culturais e educacionais, e na captação de recursos financeiros, além de coordenar eventos solidários em prol da entidade. Licenciada em Educação Artística com habilitação em música, a professora Déa é uma profissional experimentada, com décadas de trabalho em educação.



Ilustração 13: Roda da Pedagogia Griô com Déa (saia amarela) e Penhinha (vestido). Fonte: arquivo fotográfico da Evot

Sua relação com a Evot teve início no ano de 2006, enquanto atuava como assessora pedagógica na Fundação Cultural de João Pessoa (Funjope), autarquia vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do município. Naquele tempo a Fundação desenvolvia projetos em muitos bairros da capital, dialogando com instituições locais, dentre elas ONG que trabalhavam na área de educação e cultura. No bairro de Gramame a interlocução se deu com a Evot, que resultou em vários projetos desenvolvidos em parceria com as duas instituições. Déa, explicando como foi parar na ONG, relata que

> eu me apaixonei pela Escola, e como eu sou funcionária também do governo do Estado, concursada, já vinte e poucos anos, terminei solicitando a minha disposição do Estado para prestar serviço lá na Evot, e tô lá desde, acredito que, desde 2009, à disposição do Estado lá na assessoria pedagógica da Evot. (SANTOS, Maria D. 2014).

Sobre a escolha da Evot como órgão representante do bairro de Gramame, ela esclarece que a Funjope tinha como método de trabalho a abordagem de lideranças comunitárias, que deveriam abrir os caminhos de diálogo com as organizações sociais locais a fim de

possibilitar o desenvolvimento de trabalhos. Em reuniões organizadas na sede da autarquia, dentre os representantes do Gramame estava Doci, que apresentou a Evot ao grupo e os convidou a conhecerem o trabalho, o que denota a busca dos agentes da Oscip por aproximar-se do poder público, não somente o contrário.

Esse comportamento institucional de busca por parcerias é uma forte característica da Evot, mas parece ser algo inerente às ONG, pois muitas necessitam de apoio para realizar seus trabalhos. Assim se deu com a Evot e a Superintendência do Iphan na Paraíba, através da CPJP, e assim se deu entre a Evot e a Ação Griô Nacional, por meio do Programa Cultura Viva.

Atualmente a Evot tem uma representação na comissão da Ação Griô Nacional, através da mestra Doci, que "está sempre nas reuniões, está sempre nas plenárias, e nas construções de leis, e documentos, e marcos legais, representando a Evot, lá na Ação Griô." (SANTOS, Maria D. 2014). Quanto à coordenação regional, a Evot foi designada como Pontão de Cultura Ação Griô Nacional Regional Ventre do Sol, em 2009, sendo o projeto proposto em edital habilitado, não havendo, entretanto, o conveniamento. Os agentes da Evot atribuem esse fato ao contexto da mudança de governo, quando da saída de Lula e Juca Ferreira e da entrada de Dilma e Ana de Hollanda, em que algumas políticas de cultura sofreram um processo de descontinuidade, onde

> os pontos foram meio que deixados de lado, e a história do Pontão não veio a ser concretizada. As ações do Pontão, entende? Inclusive a gente tá indo pra Salvador hoje, pra essa reunião, para retomar todo o planejamento da Ação Griô, pra ver se a gente consegue colocar algumas ações em prática, agora, né! (SANTOS, Maria D. 2014).

O não conveniamento enquanto Pontão fez com que a Evot não recebesse os repasses previstos, que em três anos ultrapassariam os R$800 mil. Sem esse recurso os planos tiveram que ser refeitos, já que o intento era a mobilização da Ação Griô no território da Ventre do Sol, bem maior que o do Vale do Gramame. Por outro lado a Evot não se comprometeu a ponto de se afastar dos gramamenses, como parece ter acontecido com o Grãos de Luz e Griô, em Lençóis-BA, mas continuou suas atividades com os grupos sociais locais, fortalecendo-as.

Mais recentemente, no segundo semestre deste ano, a Evot foi contemplada como Ponto de Cultura em edital da Funjope, possibilitando o andamento de alguns projetos locais em PG que estavam parados por falta de recursos financeiros, principalmente no que se refere ao pagamento das bolsas aos mestres. Tendo que realizar voos mais rasantes, a Evot concentra suas energias em cinco escolas públicas do Vale do Gramame, onde, dentro do plano de

trabalho do Ponto, haverá uma formação com os professores em PG, trabalho preparatório para o desenvolvimento de ações educativas com os mestres do Vale,

> porque a gente entende que para o mestre chegar numa escola pública esse terreno tem que estar bem adubado, para que a acolhida para com esse mestre seja uma acolhida respeitosa, afetuosa, receptiva, então, é aí que entra a PG, pra preparar esse espaço pra quando o mestre chegar lá tudo já estar, as crianças já estão encantadas, já estão motivadas, já estão esperando esse saber. (SANTOS, Maria D. 2014).

No preparo desse terreno um dos componentes essenciais é a figura do griô aprendiz, pois é ele ou ela o responsável pela "mediação entre o saber formal da escola pública com os saberes de tradição oral da localidade na qual a escola está inserida." (SANTOS, Maria D. 2014). "É o griô aprendiz que vai trabalhar o espaço, vai encantar as crianças para receber o mestre." (SANTOS, M. 2014). Nesse ponto percebo um diferencial entre a Grãos de Luz e Griô, inventora da PG, e a Evot, tradutora pessoense da PG. No caso da Chapada Diamantina, onde o personagem do Velho Griô, que, performaticamente representa um ancião africano, usa figurino, toca violão e interpreta uma entidade fictícia, mesmo que embasado nos referenciais culturais locais, não tem paralelo em Gramame, em que a instituição do griô aprendiz, apesar de baseada no Velho Griô, é exercida por jovens educadores sociais nascidos às margens do rio, mas sem o comportamento teatral do Velho, apesar da ludicidade.

Diz Lilian Pacheco (2006, p. 55) que

> É importante afirmar que o Velho Griô não foi criado como um personagem de teatro para se vestir de cantador ou contador de histórias e ganhar a confiança dos griôs e mestres de tradição oral. O nascimento do Velho Griô foi sua própria história de vida relacionada a um processo de iniciação que se deu principalmente na caminhada ritualizada, na convivência afetiva e cultural, nas vivências de rituais de cura e proteção, nos diálogos de histórias e saberes, nas rodas de cantoria e dança, na transmissão oral de segredos e mistérios, no vínculo de respeito e aprendizagem com a comunidade, os griôs e mestres de tradição oral de Lençóis.

A esse respeito Marco Barzano (2008, p. 34-35), que registrou a caminhada do griô aprendiz Velho Griô pela Chapada Diamantina, coloca que

> […] o griô inventado pela ONG é muito mais do que personagem contador de histórias, pois ele se multiplica e dessubstancializa, se dobra em pedagogia e que se dobra em ponto de cultura, saindo do lugar de Lençóis e alcançando o lugar Brasília, afastando-se da ONG e chegando no Ministério da Cultura […].

Talvez seja essa a diferença percebida por mim nas minhas "caminhadas" pelo Vale do Gramame, o fato de que o griô aprendiz em Lençóis é mais do que um griô aprendiz, não deixando de ser, enquanto que os griôs aprendizes ribeirinhos seguem o método proposto,

traduzindo-o na linguagem local, aos moldes gramamenses. É importante salientar que a invenção do griô aprendiz se deu em uma conjuntura onde se fez necessário criar um instrumento de inserção dos mestres de tradição oral no meio da escola pública brasileira de interior, coisa que não é fácil, não é simples, e que nesses territórios não vinha sendo feito. Nesse ponto a opção pela performatividade foi estratégica, pois ela é considerada

> […] um espaço de alteridade na arte e, desse modo, o performático ocupa um lugar de subjetivação, em que o caráter político é ressaltado. Desse modo, a performance passa a ser portadora de um forte caráter político diante da sua capacidade de criar formas de intervenção social e simbólica. (BARZANO, 2008, p. 49).

Por isso o griô aprendiz é tão importante na PG, pois seu desempenho é determinante para o sucesso das ações desenvolvidas, que culminam na interlocução intergeracional dos mestres com as crianças, por eles mediadas. O griô aprendiz também é um educador, diferente do professor e do mestre, que possui suas atribuições. Ele é um diplomata, animador, articulador, o arauto dos mestres, o que chega chegando, com música, alegria, colorido, cantorias, abrindo os caminhos. Cabe a ele "encantar"!

Na Evot a griô aprendiz mais destacada é a jovem Penhinha, que, munida de seu pandeirinho, sua flor no cabelo, sua saia de chita e os pés descalços, desenvolve ações em PG desde o início, desde quando era miúda. Primeira griô aprendiz a ser trabalhada na Evot, Penhinha, que é nascida e criada no Vale, quilombola de Mituaçu, iniciou suas atividades na Oscip como aluna, antes mesmo da adoção da PG como discurso político-pedagógico, e foi absorvida como educadora social pelo seu desempenho cotidiano.

Cada mestre deve ter seu griô aprendiz, que, por sua vez, deve beber na fonte do conhecimento o tempo inteiro, através da convivência orgânica com os anciãos, porém, em Gramame essa regra foi modificada. Penhinha, por exemplo, ficou como griô aprendiz de cinco mestres: primeiro pelos mestres Cirandeiros do Vale (João da Penha, Cissa e Geralda), depois por mestras Doci e Judite, e mestres Zé Pequeno e Marcos, que é seu pai. Ela foi escolhida "porque na realidade ela já tinha uma convivência de vida com essas pessoas." (SANTOS, Maria D. 2014).



Ilustração 14: Mestres Cirandeiros do Vale (Foto: Cecília Bandeira). Fonte: arquivo do Iphan SE/PB

No decorrer do tempo outros griôs aprendizes foram sendo preparados. Déa diz que

> hoje quando a gente recebe, ao invés de ir às escolas, quando a gente recebe as escolas na nossa entidade eu já posso ver Ivanildo como esse mediador, a própria Sthefany faz essa mediação, então, outras pessoas já estão também nesse exercício de estar fazendo esse trabalho de encantamento. (SANTOS, Maria D. 2014).

Ivanildo Duarte e Sthefany Silva são educadores sociais da Evot que ganharam mais espaço nos últimos anos. Ivanildo, inclusive, é um dos mais engajados quando se trata de questões relacionadas à preservação ambiental. Ele é responsável pelas Caminhadas Ecológicas, pelas oficinas de Educação Ambiental, pela organização da construção dos círculos de bananeira, entre outras atividades relacionadas a esse campo. Seu filhinho Hallan também é aluno da Evot. Mas, como um educador social se torna um griô aprendiz? E o restante da equipe, como se capacita para atuar em PG?

A Grãos de Luz e Griô e a Evot mantêm uma relação intensa de amizade, trabalho e ideais, surgida há alguns anos, conforme relata Déa que, ainda na Funjope, conseguiu trazer o pessoal de Lençóis para João Pessoa, quando houve a mobilização dos professores da Escola

Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato. A unidade escolar foi selecionada, dentre outras, pois a maior parte dos alunos da Oscip era nela matriculados, tendo suas atividades convencionais paralisadas por uma semana para que os docentes fossem capacitados em PG por Lilian Pacheco e Márcio Griô, nas dependências da Evot. Participaram também todos os demais membros da equipe Evot e os servidores da Fundação envolvidos.

Esse foi apenas o primeiro encontro de capacitação, pois a formação não parou por aí. Déa, Penhinha e Ivanildo já tiveram a oportunidade de ir a Lençóis conhecer de perto a experiência do Grãos de Luz e Griô e passar por atividades de formação em PG. Doci vai com mais frequência, inclusive em encontros em outras localidades, como o curso de Pedagogia Griô e Gestão Compartilhada do Conhecimento, promovido pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, em dezembro de 2012; trabalho desenvolvido em parceria com a Ação Griô Nacional.

Quanto à formação continuada, Déa é a responsável por essa tarefa, além do exercício da própria prática diária em PG, que perpassa todo o cotidiano da instituição e de seus agentes. O acompanhamento dessas atividades é feito por seus ideólogos:

> Eu diria que não existe uma forma formal, mas que esse monitoramento se dá, porque a gente tá sempre enviando ações que pretendemos fazer, enviando avaliações de ações feitas, e Lilian nos dando esse *feedback*, sabe, então a gente tá sempre nesse diálogo, então ela tá sempre acompanhando o nosso passo a passo. Essa exposição do Iphan[93], ela tomou conhecimento de tudo isso, então ela ta sempre acompanhando essas ações aí relacionadas aos saberes de tradição oral. (SANTOS, Maria D. 2014).

A inserção dos mestres do Vale nessas atividades de capacitação se limitou aos cinco supramencionados, pois foram os pioneiros, posteriormente sendo agregados mais cinco. Eventualmente os encontros de formação têm um mestre como protagonista, como a mestra Judite, quando seus poemas norteiam os trabalhos do dia, ou com a mestra Doci, onde a contação de histórias toma conta. A participação dos mestres nas formações cotidianas dos educadores também tem suas dificuldades, considerando que alguns são mais idosos (mestre Zé Pequeno) ou apresentam quadro de saúde fragilizado (Cirandeiros do Vale), ainda mais que estamos tratando de locomoção em uma zona rural, que é bem diferente de um meio urbano.

[93] A exposição que ela se refere foi a desenvolvida pela Evot em parceria com a CPJP, chamada *Vale do Gramame: Memórias e Vivências*, que aconteceu na Casa do Erário, em João Pessoa, entre os dias 28 de maio e 6 de outubroe 2013 e que atualmente compõe o Museu Comunitário da Oscip.

Esses mestres que frequentam a Evot são os mesmos que participam das atividades nas escolas públicas da região. Ultimamente essas ações estão sendo retomadas em duas unidades escolares: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antenor Navarro, graças aos recursos financeiros provenientes do conveniamento com a Funjope, dentro da conformação financeira elaborada para os Pontos de Cultura pelo governo federal, que trabalha em parceria com as demais unidades da federação. Com esse novo fôlego se pretende ampliar o número de mestres, pois com recursos para as bolsas o trabalho pode ser devidamente remunerado.

Questionada acerca dos critérios para a escolha dos mestres participantes nos projetos em PG da Evot, Déa explicou que os cinco primeiros foram inseridos por terem aproximação com os integrantes da Oscip, como mestre Marcos, que é pai de Penhinha, e Doci, que é membro da equipe. Os demais foram sendo agregados às atividades conforme Penhinha, que como griô aprendiz tem essa função, e Doci os foram descobrindo nas andanças que realizam pelo Vale. A exposição realizada em parceria com a CPJP teve o objetivo de homenagear esses mestres, contabilizando dez ao todo. O Vale certamente possui outros anciãos que têm conhecimentos fundamentados na tradição oral, mas que ainda não foram agraciados com o reconhecimento da ONG ou do poder público, como o mestre artesão Raimundo da Silva, responsável pela construção das muitas embarcações que navegam pelo Gramame e afluentes.



Ilustração 15: Mestre Zé Pequeno e a griô aprendiz Penhinha com as crianças do Vale do Gramame (Foto: Cecília Bandeira). Fonte: arquivo do Iphan SE/PB

É verdade que há muito a se fazer em relação ao reconhecimento dos mestres, mas também é certo que a PG adotada pela Evot foi o caminho encontrado para a valorização das referências culturais locais, para o fortalecimento das identidades gramamenses e das culturas telúricas de seus habitantes. Entender esse momento da preservação do patrimônio cultural no Brasil é importante para o empoderamento dos grupos sociais historicamente destituídos, dando condições para que possam participar do processo de seleção daquilo que deve ser preservado (preservação ascendente), não necessariamente objetos de arte ou edifícios egrégios. Nesse sentido, o entendimento de que a preservação dos bens culturais depende do conhecimento que se constrói sobre as referências culturais de determinado grupo, como bem apresentado por Maria Cecília Fonseca (2012), é de grande valia.

…

A mestra Doci também forneceu informações valiosas acerca dos trabalhos desenvolvidos em PG e sobre a evolução das ações da Evot ao longo dos anos, inclusive sua aproximação com a Grãos de Luz e Griô e sua inserção na Ação Griô Nacional. Em entrevista concedida em 25 de novembro de 2014 a mestra, provocada por minhas questões, explicou que a aproximação da

Evot com a GLG teve início quando a geógrafa Ligia Tavares, parceira da Evot, avisou sobre um edital que estava aberto e que tinha tudo a ver com o trabalho que a Oscip vinha desenvolvendo. Foi através da inscrição e aprovação nesse édito que as instituições se conheceram e passaram a atuar em parceria a favor dos griôs.

Diz Doci que

> Na verdade o projeto não mudou nada, ele deu mais condições pra que a gente avançasse, mas o trabalho nós já fazíamos, que era, só não tinha o nome griô. Na verdade ela [Grãos de Luz e Griô] pegou vários conceitos e fez. Na verdade ela fez uma linkada com uma classe que não era vista por ninguém. (GOMES, M. 2014)

Essa "classe que não era vista por ninguém" são os mestres de tradição oral, que têm papel elementar na formulação da PG, e o que não mudou foram as ideias iniciais e boa parte da sua fundamentação, como a freiriana, por exemplo. Nesse sentido, Doci falando sobre os pensamentos que levaram à implementação da Evot, relembra que antes havia um grupo de estudos onde se lia e debatia autores como Paulo Freire e Fritjof Capra, e que a preocupação maior era discutir questões entendidas como regentes de nossas vidas, óbices para o bem estar comum, para a melhoria da nossa condição humana; e possíveis soluções, que fossem capazes de eliminar ou suavizar nossas frustrações. Essa reflexão em grupo, que envolvia até mesmo palestras com convidados específicos, é que levou à ação de se trabalhar com crianças visando à melhoria das gentes, das pessoas, dos humanos, pois os miúdos foram entendidos como um público-alvo passível dessa transformação.

O advogado Luiz Augusto da Franca Crispim, falecido em 2008, era amigo de Doci e sugeriu que fosse criada uma congregação, sendo o autor do estatuto que a institucionalizou e um dos seus grandes incentivadores, apesar de não fazer parte do grupo. Dessas pessoas, estimadas em 15 ao todo, algumas estão na Evot até hoje, como Raquel Carvalho, Margareth Fernandes e Rossana Pinheiro, que recentemente se afastou da Oscip. Esse coletivo inicial tinha seus encontros na residência de Doci, no bairro dos Bancários, antes de se mudarem para a granja que hoje se situa a ONG, decisão tomada, segundo Doci,

> quando eu encontrei um papel que eu tinha guardado, né, que nem sabia que tinha guardado… que eu escrevi quando eu tinha 13 anos, quando minha mãe me disse aquela frase, que foi muito bom, na época foi desesperante, mas, que gerou essa mulher que tá aqui hoje, né, na verdade! Quando ela disse que pobre não podia sonhar, que eu sonhava de mais. Pobre tinha necessidades, que era uma contradição. Hoje, olhando pra trás, sem virar de costas, olhando só pra trás assim, eu, era uma grande contradição, pois ela botava a gente pra estudar com força, entendeu? A gente estudava mesmo. E tinha que estudar, porque se chegasse em casa com nota baixa, né. Eu entendo que foi o momento que toda mãe pobre tem, né, normalmente dá um

> branco no juízo e se diz coisas que depois não sabe, e que pra mim foi ruim, no momento, porque eu entrei em parafuso com aquilo, mas foi bom, porque aquilo me colocou diante de mim mesma. Diante de mim mesma. Eu faço o que agora? E fiz, foi quando eu escrevi esse roteiro do que eu ia fazer. Eu vou atender, que como filha mais velha e de um tempo em que a gente se curvava à mãe, sem discussão, eu tinha que atender à necessidade dela, mas eu não perdi de vista a minha necessidade, que foi a grande dádiva divina eu ter feito as duas escolhas: fiquei com ela e fiquei comigo, que gerou o que eu sou hoje. (GOMES, M. 2014).

E foi assim que surgiu a Congregação Holística da Paraíba – Escola Viva Olho do Tempo, descrita na peculiar maneira da mestra, contadora de história, Doci.

Estabelecida e atuante, a Evot se integrou à Ação Griô Nacional por ter se identificado com a proposta do Minc, da Grãos de Luz e Griô e das demais ONG participantes, sobretudo no que diz respeito à valorização do ser humano pelo seu saber e fazer e o fortalecimento dos detentores desse conhecimento, que não é formal, científico ou acadêmico, e que, portanto, é desvalorizado e folclorizado. A prova real dessa sinergia, para Doci, foi o primeiro encontro presencial entre os integrantes da rede (os contemplados no edital), que foi realizado em Brasília, onde

> lá eu vi que é possível você ampliar aquilo que nós fazíamos aqui bem pequenininho, e foi uma comoção nacional, a gente conseguiu fazer uma articulação, nós mestres, andamos por esse Brasil, conversando, encantando, […], desenterrando saberes escondidos, que a pessoa nem sabia que aquilo servia pra alguma coisa. […] E isso foi uma coisa muito legal, muito legal, e era uma política que saiu de uma comunidade, de uma ONG, pra ser política pública, entende? (GOMES, M. 2014).

Ela explica a política de governo estabelecida por Célio Turino, à frente da SCDC, quando o Cultura Viva selecionou os melhores projetos desenvolvidos por entidades da sociedade civil brasileira e os transformou em política pública, como os Pontos de Leitura e a Ação Griô, ou seja, ele potencializou as ações em território nacional, por meio de editais públicos, para alcançar o maior número de pessoas possível. Esse encontro de Brasília foi isso, um conjunto de fóruns, cada qual com seu tema, ocorridos ao mesmo tempo na capital federal, para impulsionar essa ação do Estado em parceria com a sociedade civil.

Lá, Doci disse que conheceu todo mundo e que foi fantástico, e que depois de dias de conversas, danças, entre outras atividades, o fórum decidiu dar um passo além e elaborar uma política pública de Estado e não somente de governo, que deveria ser implementada através da construção de um marco legal, que ganharia posteriormente o apelido Lei Griô, um PL na verdade. Os componentes do grupo, então, elaboraram em conjunto uma minuta para a lei

com todos os seus desejos e anseios, que posteriormente passaria por um enxugamento e adaptações que a tornasse factível.



Ilustração 16: Mestra Doci (echarpe verde) com a comissão da Ação Griô Nacional momentos antes da audiência pública da PL Griô no Congresso Nacional (Foto: Pablo Capilé). Fonte: arquivo fotográfico da Evot.

Desse encontro também foi criada a comissão da Ação Griô Nacional, responsável, dentre outras coisas, por conduzir esse pleito à frente. Muitas reuniões foram realizadas ao longo dos dois anos seguintes para a feitura de ajustes à minuta, que depois foi submetida às vistas de um advogado para sua adaptação à linguagem jurídica e, por fim, ser encaminhada ao Congresso Nacional, para a relatoria da deputada federal Jandira Feghali. Doci lamenta, dizendo que o grande erro da comissão foi querer fazer uma lei emanada do povo, de baixo pra cima, pegando um milhão de assinaturas, porque as coletas se deram em dois momentos delicados: as campanhas eleitorais para os governos e para os municípios, "aí toda vez que você precisava do título de eleitor a pessoa…" (GOMES, M. 2014).

Ela diz ter rodado muito em busca de assinaturas, mas que isso foi um grande erro, somente percebido hoje, porque

> quando a Lei Griô começou a avançar, começou a ser discutida aqui, ali, aculá, aí vem as pessoas poderosas, que diz: "hmmmmmmmm! Como é que esse povo vai fazer uma lei e eu que tô aqui não sei quanto tempo, cuidando dos mestres, zelando pelos mestres, não faço?" E, como eles têm uma experiência muito maior do que a nossa, nós fomos realmente muito ingênuos, porque era pra gente ter dado entrada imediatamente àquilo, mas a gente disse "não é justo, a gente precisa que mais mestres leia e discuta e acrescente e tire, e isso leva um tempo, leva um tempo, porque a gente não tinha dinheiro, éramos um grupo reduzido, tudo de ONG, com todos os trabalhos, por mais que a gente avançasse era muito devagar, não tinha como a gente pegar uma pessoa pra sair "vrummmmm". Isso é um custo altíssimo, aí quando a coisa avançou, avançou, avançou um outro deputado, junto com mais duas pessoas que estão ligadas às culturas populares, fizeram uma lei e protocolaram. (GOMES, M. 2014).

Este lamento de Doci é referente à tramitação em conjunto de outro Projeto de Lei, cujo relator é o deputado federal Edson Santos de Souza, que, por ser semelhante e ter entrado primeiro, teve precedência sobre o retardatário, que lhe foi apensado. Foi isso que ocorreu ao PL Griô. A estratégia da comissão após esse baque foi a busca do diálogo com o célere grupo paralelo, já que ambas propostas têm o mesmo segmento, mas a divergência de interesses impossibilitou conversações.

Com esse golpe à Ação Griô Nacional somado a*O desmonte do programa Cultura Viva e dos Pontos de Cultura sob o governo Dilma* (TURINO, 2013), marcado pela redução drástica dos Pontos de Cultura e morosidade dos repasses acordados em conveniamento, o abafamento dos estratégicos Pontões de Cultura, e a quase total extinção dos editais voltados às ações do Programa; os agentes da PG se reorganizam em busca de novas estratégias de atuação em rede. De qualquer modo o declinado programa Cultura Viva, apesar de ainda estar ativo, deixou um legado importante.

> Vários Pontos de Cultura se empoderaram neste processo, se equiparam, avançaram na consciência política, saindo do estágio do "em si" para o "para si". Houve o exercício do movimento coletivo, desencadeado pelas TEIAS […], encontros, Teias estaduais, comissões representativas, que continuam [como a da Ação Griô Nacional]. Também houve o exercício da ação reflexiva, com diversos seminários e publicações, as dezenas de teses e dissertações, os livros publicados. (TURINO, 2013, s/p).

Realmente muita coisa foi produzida e muitas ações ganharam caráter permanente, mas o Estado não pode regredir ao seu posicionamento histórico de negligência e restrição das políticas culturais. De fato as garantias devem ser estabelecidas por marcos legais, mas também pelas práticas, essas sim afiançadoras.

Vale dizer também que o Iphan foi instigado a se posicionar oficialmente, haja vista o teor das propostas legislativas e a finalidade da autarquia federal, cujo produto foi a Nota Técnica n.

11/2013 CGIR/DPI, assinada por Mônia Silvestrin, Coordenadora Geral de Identificação e Registro, e Célia Corsino, Diretora do Departamento de Patrimônio Imaterial, tendendo à PL defendida pelo deputado Edson Santos, pois foi considerada mais próxima do entendimento oficial do Instituto acerca do patrimônio imaterial. Sob o olhar estritamente preservacionista, o documento, em suas considerações, coloca a impossibilidade do Instituto apoiar de fato ambos os projetos, pois eles não coadunam com a política federal de patrimônio imaterial. Além disso, a percepção das servidoras responsáveis foi a de não se tratarem de projetos relacionados ao subcampo do patrimônio cultural, mas ao campo da cultura de forma ampla.

Outro ponto que merece uma atenção mais detalhada nessa análise se refere ao uso da expressão Griô no projeto defendido pela deputada Jandira Feghali. A nota do Iphan diz que o termo Griô

> […] possui uma historicidade muito específica, relacionada à cultura afrodescendente, e não pode ser estendida, no nosso entender, a todos os mestres da tradição oral. Por outro lado existe uma imprecisão no uso desse termo na proposta de Lei: ora se usa Griô como sinônimo de Mestre, ora como conceito separado; e, quando se utiliza nessa segunda acepção, não fica claro qual é a diferença ou relação entre os dois. (IPHAN. Nota Técnica, 2013, p. 3).

De fato são duas observações pertinentes, porém diferentes. No início desse capítulo demonstrei a ligação da ideia de Griô à de *Griot*, a primeira afro-brasileira, a segunda africana, mas penso que uma decisão técnica nesse sentido é diminuir o papel político da proposta. A solução poderia vir através de uma discussão mais ampla com os setores diretamente envolvidos com a questão, para além dos gabinetes das repartições.

A segunda observação, a que se refere à imprecisão no uso dos termos, tentei solucioná-la arguindo a Mestra Doci, pois há muito leio, converso e observo, sem, entretanto, ter a nítida percepção da diferença entre essas categorias. Diz a Mestra não tratar-se da mesma coisa: mestre é mestre, griô é griô. Ela explica que

> O mestre é aquele que detém o seu saber, e o griô… o fato de você ser um mestre, necessariamente, você não é um griô. Eu posso ser um mestre de um fazer, mas eu não tenho a intenção de, se você quiser aprender aprende, se você não quiser, não aprende. O griô ele tem na sua essência a função maior dele é repassar o conhecimento, o conhecimento não é dele, e ele precisa, esse conhecimento precisa andar, por isso o nome griô, porque na África tem esse ser que a função dele é escutar a conversa e levar a conversa que ele escutou adiante, adiante, adiante… então essa é a função […]. O griô não é, nem todo mestre é um griô, mas todos griô é um mestre. É aquele que repassa o conhecimento que tem e a nossa intenção é que esse conhecimento seja repassado […] (GOMES, M. 2014).

Ou seja, o mestre necessariamente não é um transmissor, enquanto o griô o é por natureza, se bem entendi. Lilian Pacheco (2006) diz que o perfil do griô é ser líder de grupos ou associações culturais que trabalhem com tradição oral ou animação popular, ter facilidade como transmissor de saberes de tradição oral por meio da fala ou história de vida de tradição oral, ter no mínimo 50 anos, se identifique com o caminhante contador de histórias e seja músico, instrumentista ou animador de festas. Já o mestre tem que ter no mínimo 60 anos, ser reconhecido nas comunidades como líder espiritual, conhecer e ser fazedor de um ofício tradicional peculiar, com história de vida de tradição oral, e que se identifique com a figura do sábio.

Realmente essa é uma questão para uma discussão mais ampla, tendo em vista a repercussão nacional que a proposta alcançou e os setores da sociedade que se envolveram. Mobilização nacional à parte é importante pensarmos nas localidades que inventaram e reinventaram a PG para suprir suas demandas por uma educação emancipatória. Para além dos mestres e das tradições orais, que são importantes em uma região há pouco letrada e afrodescendente, e indo de encontro ao posicionamento do Iphan, que, pertinente, se posicionou baseado em duas PL específicas, a Evot, na qualidade de representante do Gramame, vem agindo em favor dos referenciais culturais locais do Vale, patrimonializando-os, sejam eles materiais ou imateriais.

A estratégia museal foi aplicada e reforçada através do contato com a CPJP, culminando na realização da exposição *Vale do Gramame: Memórias e Vivências*, que hoje compõe o museu comunitário e que homenageia dez mestres do Vale. A Ponte dos Arcos, edificação histórica que liga os municípios de Conde e João Pessoa e que foi importantíssima na logística entre os estado da Paraíba e de Pernambuco, antes da atual rodovia, é objeto de pleito de tombamento estadual pelos agentes locais, como patrimônio cultural material da região. A Caminhada de São José, que apesar do nome é uma manifestação ecumênica característica do Gramame e que vem passando por um processo ascendente de valoração. Ou seja, a comunidade vem trabalhando em prol das suas manifestações tradicionais, através de discursos de valoração cultural dignos de agências preservacionistas, só que com mais legitimidade, pois o processo de escolha é local, feitos pelos locais e para os locais.



Ilustração 17: Ponte dos Arcos (Foto: Átila Tolentino). Fonte: arquivo do Iphan SE/PB

Além das manifestações e edificação citada e dos saberes e fazeres dos mestres do Vale, o Rio Gramame, a sua mata ciliar e sua paisagem, são elementos mais que importantes para os habitantes ribeirinhos. Preservar o rio é garantir o direito à memória desses cidadãos, nascidos e criados, ou há muito imigrados a esse leito. A tradução da PG encabeçada pela Evot no Vale do Gramame é mais que a valorização das tradições ágrafas, mas uma aula de EP holística, telúrica, centrada na vida e favorecedora das difíceis, mas imprescindíveis relações humanas. É uma iniciativa que precisa ser melhor entendida e, principalmente, respeitada.

Considerações finais

Como últimas ponderações ao relatório de estudo apresentado, ressalto que procurei demonstrar que a Educação é recorrente na temática preservacionista, sob a ideia civilizatória de sensibilização e alfabetização cultural para um patrimônio histórico e artístico restrito, e que a política patrimonial, no Brasil, surgiu embutida na educacional, tendo os museus importante papel. Critiquei essa concepção na atualidade, pois a entendo como defasada e não correspondente ao mundo do agora, marcado pelo que os teóricos pós-estruturalistas denominam situação pós-moderna. Digressivamente mostrei que as nações europeias ocidentais foram precursoras e catalisadoras da patrimonialização de monumentos históricos, prática que se tornou universal por meio do colonialismo; e que foram apropriadas e amplamente empregadas pelas ex-colônias na constituição de seus enlaces alegóricos, tais quais outros agentes aglutinadores, como os sistemas de ensino e idioma unificados.

Com isso, pretendi esclarecer que, assim como em outras partes do mundo, o estabelecimento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional serviu à elaboração da *ethnie* brasileira, prevalecendo a herança do período colonial. Desde sua independência o Brasil buscou legitimar-se através da criação de símbolos nacionais pátrios, elaborando uma brasilidade distinguidora dos padrões europeus, formulada a partir da valorização da cultura popular, sob a perspectiva das elites, para o estabelecimento de um repositório que contivesse elementos primordiais a um discurso simbólico. Procurava-se com isso que o país fosse alçado à modernidade e à civilização, equiparando-se às nações do Velho Mundo, mas com feição própria. Para isso foi necessário "civilizar" os nacionais.

Argumentei que os processos de patrimonialização na atualidade ocorrem num momento em que as sociedades se envolvem em individualismo, pluralismo e fragmentação, ocasionados por mudanças tecnológicas e de organização do trabalho, mas também pelo declínio dos Estados-Nação e seus respectivos nacionalismos, subsequentemente à renovação e fortalecimento das culturas locais. E que nesse tempo de incertezas, a ideia de uma história comum a todos os membros de uma nação passou a ser questionada, decorrendo que grupos sociais reivindicam e são contemplados por políticas culturais, inclusive com a patrimonialização dos seus bens. O Estado brasileiro cedeu às pressões internas e externas e institucionalizou a diversidade cultural como uma centralidade, por intermédio da *Carta Magna* de 1988 e de outras posturas, tal qual a ratificação da Convenção Sobre a Proteção e

Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da *Unesco*, através do Decreto Legislativo 485/2006.

Sugeri que as agências preservacionistas encontram-se colapsadas pelo fato de que seus sentidos primordiais liquefizeram-se, fato que as levou a se reunirem em busca de soluções convenientes. Nessa conjuntura, seus representantes, reunidos em assembleia, consensuaram que a Educação continua a ser essencial aos processos de preservação, assim como a imprescindibilidade da participação da sociedade civil, mesmo que considerada espetaculista. A EP, na *crise da monumentalidade*, está sendo marcada pela passagem do protagonismo do Estado para os grupos formadores da sociedade, que vêm se destacando nas ações educativas em prol dos seus próprios patrimônios culturais.

Defendi, enquanto categoria, que a sociedade civil deve ser mais bem compreendida, tendo em vista seu uso recorrente dentro do campo da educação e da cultura, estando presente, inclusive, na *Carta do Recife*, quando seus relatores afirmam que "a sociedade civil precisa e deve se envolver" em ações educativas em prol da preservação do patrimônio cultural. A intenção foi pensar o que esperam as agências de preservação e qual o papel da sociedade civil nos dias atuais, considerando que a concepção gramsciana prevalece desde a segunda metade do século passado, ventilando nossa filosofia da educação e influenciando nos Estudos Culturais.

Essa reflexão ajudou a ver que, através da educação popular a sociedade civil pratica atividades pedagógicas tendo por princípio os repertórios culturais locais tempos antes da inserção do termo EP. Essa concepção político-pedagógica permeia as ações educativas voltadas à preservação do patrimônio cultural, ressignificando a expressão Educação Patrimonial, apesar das resistências e continuísmos, fazendo do seu conceito um campo de disputa.

Conseguintemente, questionei por quais meios o Estado brasileiro vem tentando se adaptar à política de EP em meio à *crise da monumentalidade*, acreditando que o processo de equacionamento desse problema pode de alguma forma contribuir na sua qualificação. Entendi que para isso é necessário perceber a EP, também, como um serviço cultural prestado pelo Estado, dentre outros, através das suas agências especializadas, conforme a *Carta ao Cidadão*, publicada pelo Iphan.

Esse documento deixou claro o que há tempos é perceptível: a expansão da política nacional de patrimônio cultural, relacionada ao advento do patrimônio imaterial e do discurso da

diversidade cultural, que conduziram o Estado a concentrar forças em uma agenda e uma agência preservacionista mais ampla, atraindo organismos como o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular para o Iphan, que, por sua vez, deu vida a novos setores, como o Departamento de Patrimônio Imaterial e a Geduc/Ceduc. Esse ato fez com que atividades e concepções educacionais distintas, desenvolvidas em concomitância por sujeitos diferentes, passassem a conviver sem diálogo, mesmo que atualmente inseridas no mesmo órgão, demonstrando que a aglutinação não é sinônima da qualificação, tão necessária nesse momento.

Além disso, apesar de reconhecer no Iphan a principal agência preservacionista brasileira, sobretudo no que diz respeito à catalisação de práticas e conceitos acerca da EP, é nítido que existem muitos fazeres educacionais autointitulados como EP, surgidos em outras instituições estatais e da sociedade civil. Portanto, não é o Instituto que determina o que é a EP, o que gera alguns problemas no campo técnico, como contrapartidas e licenciamentos envolvendo ações de EP que necessitam de diretrizes claras, mas é ele que tem pretensão de coordenar a política nacional do setor. O determinismo nesse campo seria uma intervenção demasiada do Estado, inibindo a criatividade inventiva dos grupos sociais, capazes e desenvolvedores das mais incríveis tecnologias, incluindo as pedagógicas.

Por outro lado, a intenção em se educar para a preservação de bens culturais é uma característica fundamental para o entendimento da adjetivação patrimonial ao estabelecido e histórico campo da Educação. Se a EP se caracteriza por essa intencionalidade, cabe a reflexão sobre as praticáveis concepções político-pedagógicas e às possíveis atividades em benefício da preservação, mas que não adotam o termo. O Iphan, por sua vez, adotou o discurso político da EP sob a fundamentação dialógica, o que me parece uma decisão coerente com o discurso da diversidade, mas o dissenso é uma realidade, pois o campo é conflituoso.

De qualquer forma a institucionalização da Ceduc deve fortalecer e instrumentalizar o Estado em favor de uma política nacional de educação patrimonial voltada à preservação do patrimônio cultural, sob os auspícios da diversidade cultural, prestando serviço público de mais qualidade à sociedade brasileira. O que está em jogo, como sempre, é a luta em favor de uma concepção educacional mais participativa e decisória, que empodere os grupos sociais formadores de nossa sociedade e estimule suas práticas, embasadas em referenciais locais, não alienígenas, não impostos.

Em meio à situação pós-moderna e à consolidação do Estado democrático, a busca pela adaptação às ações institucionais dos procedimentos garantidores do direito à memória e das

liberdades culturais da população esboçam novos parâmetros, que estão direcionados para um modelo de gestão pública mais articulada com a sociedade civil. A EP sob a concepção político-educacional dialógica e sócio-construtivista, como propõe a Ceduc, sendo posta em prática em todos os procedimentos preservacionistas, da identificação ao posterior ato jurídico da chancela, é uma condição do nosso tempo. Essa posição institucional é nada mais que o reflexo de uma sociedade civil que há muito vem pressionando o Estado a atender suas legítimas múltiplas vontades.

É preciso termos ciência que há inúmeras possibilidades de entendimentos daquilo que socialmente denominamos de educação patrimonial, e que por isso a posição do Estado necessita ser dialógica, pois não existe mais cabimento imposições de qualquer natureza, mesmo que elas persistam. Por conta do instrucionismo e do olvidamento, ambos históricos, os grupos sociais desenvolveram estratégias próprias em busca de emancipação, muitas delas voltadas a processos educacionais valorizadores de referenciais culturais próprios, em um movimento de resistência às imposições externas. Esses métodos, por vezes entendidos como populares e alternativos, precisam ser mais bem conhecidos.

A Pedagogia Griô é apenas uma dessas experienciações, dentre tantas outras existentes, e corresponde às muitas mundividências em nossa sociedade, que permitem as mais diversas ideias e inventos criativos, por vezes com fins políticos libertários. Portanto, para compreender um pouco mais acerca dessas atitudes, descartei inúmeras possibilidades em favor do estudo do caso da Congregação Holística da Paraíba – Escola Viva Olho do Tempo, que me pareceu ser o mais conveniente. Para tanto, procurei esclarecer as circunstâncias em que se encontra essa Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), em seus aspectos espaciais, sociais e econômicos; os fundamentos teórico-metodológicos que embasam sua Pedagogia Griô, e os meios que utilizou para se apropriar e desenvolver essa tecnologia.

Desse estudo pude concluir que: a) o fato da diversidade cultural, componente histórico da formação da nossa sociedade, foi adotado como discurso pelo Estado brasileiro, tornando-se uma centralidade nas políticas culturais e patrimoniais, forçando a máquina pública a se adaptar, o que vem ocorrendo morosamente, com muitos óbices; b) é dever do Estado, por meio das suas agências, oferecer condições (teóricas e técnicas, sobretudo) para que os diversos grupos sociais possam criar formas de registro e preservação da sua memória; c) o que caracteriza a educação como patrimonial é a intenção preservacionista, mesmo que o termo, mui recentemente incorporado ao nosso repertório linguístico, não seja utilizado; d) o

Iphan tem que se assumir enquanto uma agência que tem em sua origem, em sua história, a Educação; e) as superintendências estaduais têm que aderir aos programas e projetos do Instituto, como o PEP, as Casas do Patrimônio, entre outros, pois tais serviços devem ser disponibilizados equanimemente entre os estados-membro da federação e seus cidadãos, evitando privilégios regionais e descompassos institucionais.

Essas ilações podem servir como diretrizes para futuras pesquisas, enriquecendo o campo do patrimônio cultural e, principalmente, da EP, ainda carente de estudos. Acredito que a Educação Patrimonial pode ser reforçada como um processo indutor do desenvolvimento humano e fomentador das liberdades culturais em uma nação diversa e desigual como a nossa. Fica o voto!

Referências

ALMEIDA, Haley M. de S. (Org.). **Carta ao Cidadão.** Brasília: Iphan, 2014.

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**.** Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARBOSA. Isabela M. B. O jovem entre o "bem" e o "mal" na TV. P. 95–118. In: BELLONI, Maria L. (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. (Coleção Tendências). São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BARZANO, Marco A. L. **Grãos de Luz e Griô: dobras e avessos de uma ONG-Pedagogia-Ponto de Cultura.** 2008. 179 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000445502&fd=y>. Acesso em: 27 abr. 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massangana, 2010, 128 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>. Acesso em: 26 out. 2012.

BELLONI, Maria L. (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. (Coleção Tendências). São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.22, pp. 121-136. ISSN 1413-2478. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a11 >. Acesso em: 19 mar. 2014.

BERNAT, Isaac G. **O olhar do *griot* sobre o ofício do ator**: reflexões a partir dos encontros com Sotigui Kouyaté. Rio de Janeiro: Unirio, s/d. Disponível em: <http://portalabrace.org/vcongresso/textos/estudosperformance/ISAAC%20GARSON%20BERNAT%20-%20O%20olhar%20do%20griot%20sobre%20o%20oficio%20do%20ator%20reflexoes%20a%20partir%20dos%20encontros%20com%20Sotigui%20Kouyate.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.

BEZERRA, Laura. Rumo a um Sistema Nacional de Cultura: antigos e novos desafios. In: **Anais do VIII ENECULT** - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2012, Salvador - Bahia. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <http://culturadigital.br/sistemasdecultura/files/2013/06/Sistema-Nacional-de-Patrim%C3%B4nio-Cultural.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRAGA, Elinaldo M. Bandas cabaçais: "a música do começo do mundo". In: TOLENTINO, Átila B. (Org.). **Educação Patrimonial:** educação, memórias e identidades. (Caderno Temático), n. 3, João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2013. P. 91-97.

BRANDÃO, Angela. A viagem de D. Pedro II a Minas Gerais: um olhar oitocentista para a arte barroca e rococó. In: **Anais do IV Congresso Internacional do Barroco Íbero-Americano**, 2006, Ouro Preto – Minas Gerais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidad Pablo de Olavide, 2006. Disponível em: <http://www.upo.es/depa/webdhuma/areas/arte/4cb/pdf/Angela%20Brandao.pdf/>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BRANDÃO, Carlos R. (et al.). **O difícil espelho:** limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Prólogo de José Silva Quintas. (Edições do Patrimônio). Rio de Janeiro: Iphan/Depron, 1996.

BRASIL. Decreto nº. 6.226, de 4 de outubro de 2007, Institui o Programa Mais Cultura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 193, p. 15, 5 out. 2007. Seção 1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/10/2007&jornal=1&pagina=15&totalArquivos=192>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008, Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 124, p. 4-5, 1 jul. 2008. Seção 1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/07/2008&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=108>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. Edital de concurso nº. 01/2014, 27ª Edição do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade/2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 43, p. 10-12, 5 mar. 2014. Seção 3. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/67101376/dou-secao-3-05-03-2014-pg-12/pdfView>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. Lei Ordinária nº 378, de 13 de janeiro de 1937, Dá nova organização ao Ministerio da Educação e Saude Publica. **Diario Official Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, n. 12, p. 1.210-1.220, 15 jan. 1937. Seção 1. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2031742/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-15-01-1937/pdfView>. Acesso em: 22 fev. 2014.

_____. **Plano plurianual 2004-2007:** relatório anual de avaliação: ano base 2005: exercício 2006. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2006. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/avaliacao_PPA/relatorio_2006/06_PPA_Aval_cad04_MinC.pdf>. Acesso em: 5 set. 2014.

_____. **Plano plurianual 2012-2015.** Lei n. 12.953: Lei Revisão PPA. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2014. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/PPA/2014/140205_lei_12953_Lei_Revis%C3%A3o_PPA-Anexo%20I.pdf>. Acesso em: 5 set. 2014.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº. 1, de 4 de outubro de 2007, Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 215, p. 8, 8 nov. 2007. Seção 1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=08/11/2007>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007, Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 80, p. 5-6, 26 abr. 2007. Seção 1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. Portaria nº. 92, de 5 de julho de 2012, Aprova o Regimento Interno do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 131, p. 15, 9 jul. 2012. Seção 1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/07/2012&jornal=1&pagina=15&totalArquivos=168>. Acesso em: 14 out. 2014.

CABRAL, Ana S. A. C. O Interação em contextos indígenas. In*:* BRANDÃO, Carlos R. (et al.). **O difícil espelho:** limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Prólogo de José Silva Quintas. (Edições do Patrimônio). Rio de Janeiro: Iphan/Depron, 1996. P. 163-184.

CABRAL, Maria A. da S. Quem leciona, distribui e legitima os conteúdos escolares? O ensino de história no Primeiro Gymnasio da Capital, em São Paulo (1894-1925). In: XVIII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – O HISTORIADOR E SEU TEMPO - ANPUH/SP. 24 a 28 de julho de 2006, Assis. **Anais…** Assis: Unesp, 2006. CD-ROM. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVIII/pdf/ORDEM%20ALFAB%C9TICA/Maria%20Aparecida%20da%20Silva%20Cabral.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

CAVALCANTE, Maria Ruth. A educação biocêntrica dialogando no círculo de leitura. **Revista Pensamento Biocêntrico.** Pelotas, n. 10, jul. / dez. 2008. P. 95-125. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/revista-10-06.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2013.

CASCO, Ana C. A. J. **Sociedade e Educação Patrimonial**. 2005. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=526>. Acesso em: 30 jun. 2014.

CERQUEIRA, Fábio V. Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. **Diálogos, DHI/PPH/UEM**, v. 9, n. 1, 2005, p. 91-109. Disponível em: <http://www.fundacaobunge.org.br/uploads../documentos/dialogos_educacao_patrimonial.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Átila B. (Org.). **Educação Patrimonial**: educação, memórias e identidades. (Caderno Temático), n. 3, João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2013. P. 27-31.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. (Coleção Cultura é o quê? V. I). Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon, 2009.

CHIANCA, Luciana. Patrimônio, memória e tecnologias digitais. In: TOLENTINO, Átila B. (Org.). **Educação Patrimonial:** educação, memórias e identidades**.** (Caderno Temático), n. 3, João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2013. P. 98-105.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do Patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. 3ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2006. 283 p.

CHT-EVOT. **Missão.** Escola Viva Olho do Tempo. 2014. Disponível em: <http://www.olhodotempo.org.br/?area=missao>. Acesso em: 7 jul. 2014.

CHUVA, Marcia. Entre Vestígios do Passado e Interpretações da História – Introdução aos Estudos sobre Patrimônio Cultural no Brasil. In*:* CUREAU, Sandra et. al. (Coord.). **Olhar multidisciplinar sobre a efetividade da proteção do patrimônio cultural**. Belo Horizonte: Fórum, 2011. 553 p. ISBN 978-85-7700-474-4.

COELHO, Cláudio N. P. Mídia e Poder na Sociedade do Espetáculo. **Revista Cult,** São Paulo: Bregantini, fev. 2011. Ed. 154. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2011/02/midia-e-poder-na-sociedade-do-espetaculo/>. Acesso em: 18 mar. 2014.

COELHO, Lígia M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. P. 83-96. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>. Acesso em: 17 set. 2014.

COHEN, Daniel J. B. **Museu íntimo**: diálogos entre cultura, educação e estética. S/l: 2011. Disponível em: <http://mde11.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/11/Museu-%C3%ADntimo-di%C3%A1logos-entre-cultura-educa%C3%A7%C3%A3o-e-est%C3%A9tica-Dan-Baron-Cohen.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

CORRÊA, Alexandre F. Primeiro patrimônio etnográfico do Brasil: a coleção-museu de magia negra. XXIV Simpósio Nacional de História, 2007, Associação Nacional de História – Anpuh. São Leopoldo. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0393.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2014.

COSTA, António Firmino da. Identidades culturais urbanas em época de Globalização. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** nº 48. 2002.

COSTA, Marisa V. SILVEIRA, Rosa H. SOMMER, Luis H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação,** n. 23. 2003. P. 36-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

CRETTON, Anamaria A. **Folclore, Cultura Popular e Educação.** 2009. 298 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Diss243.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

CRUZ, Rita de C. A. da. "Patrimonialização do Patrimônio": ensaio sobre a relação entre turismo, "patrimônio cultural" e produção do espaço. **Geousp – Espaço Tempo**. São Paulo, 2012, nº 31, p. 95–104. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/geousp/ojs-2.2.4/index.php/geousp/article/viewFile/537/281>. Acesso em: 24 mar. 2014.

CUNHA FILHO, Francisco H. Sistema Nacional da Cultura: Fato, Valor e Norma. In: **Anais do III ENECULT** - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2007, Salvador - Bahia. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/FranciscoHumbertoCunhaFilho.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Paráfrase em português do Brasil de Railton Sousa Guedes. s/l: Coletivo Periferia, 2003. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

ELIAS, Norbert. **Estado, processo, opinião pública.** Escritos & ensaios, v. 1, Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort (Org.). Tradução de Sérgio Benevides (inglês), Antonio Carlos dos Santos (alemão) e João Carlos Pjinappel (holandês). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

EQUIPE da Casa do Patrimônio de João Pessoa. Meu quintal é maior que o mundo ou reflexões sobre a Educação Patrimonial. In: TOLENTINO, Átila B. (Org.). **Educação Patrimonial:** reflexões e práticas. (Caderno Temático 2). João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. P. 6-11.

ESTANISLAU, Lídia A.; DANTAS, Lúcia. Era uma vez… In: BRANDÃO, Carlos R. (et al.). **O difícil espelho:** limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Prólogo de José Silva Quintas. (Edições do Patrimônio). Rio de Janeiro: Iphan/Depron, 1996. P. 5-26.

FEATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura:** globalização, pós-modernismo e identidade**.** Tradução de Carlos Moura. (Coleção Megalópolis). São Paulo: Studio Nobel/SESC, 1997. 239 p.

FERREIRA, Amanda C. "Recordar é preciso": considerações sobre a figura do *griot* e a importância de suas narrativas na formação da memória coletiva afro-brasileira. **Em Tese.** Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, UFMG – Belo Horizonte, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3813/3759>. Acesso em: 17 nov. 2014.

FLORÊNCIO, Sônia R. R. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In*:* TOLENTINO, Átila B. (org.). **Educação Patrimonial:** reflexões e práticas**.** (Caderno Temático), n. 2, João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012. P. 22-29.

_____.; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial:** histórico, conceitos e processo. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240>. Acesso em: 25 fev. 2014.

FNDE. **Resolução/CD/FNDE nº. 30, de 3 de agosto de 2012.** 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3705-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-30,-de-3-de-agosto-de-2012>. Acesso em: 23 set. 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências Culturais: Base para Novas Políticas de Patrimônio. *In:* **O Registro do Patrimônio Imaterial:** dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial. Brasília: IPHAN, 2012 (Edições do Patrimônio). p. 35-44.

GADELHA, Carmem L. M.; SILVA, Tarciso C. da; SILANS, Alain M. B. P. de. (Org.). **Bacia do Rio Gramame:** Hidrologia e aspectos ambientais para gestão dos seus recursos hídricos. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2002.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: Institut International des Droits de l'Enfant - IDE**, 2005. Disponível em:<http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2014.

GALISSÁ, José B. **Galissá – Griot – Mestre de Korá**. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UEL5Y7vFZmw>. Acesso em: 14 nov. 2014.

GIL, Gilberto. Leia a íntegra do discurso de Gilberto Gil. **Folha on-line**. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44344.shtml. Acesso em: 20 jun. 2013.

GOIDANICH, Maria E. Mídia, cidadania e consumo: estamos formando consumidores ou cidadãos? P. 73 – 94. In: BELLONI, Maria L. (org.). **A formação na sociedade do espetáculo.** (Coleção Tendências). São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GÓIS, Cezar. W. L. Psicologia Comunitária. **Universitas**. Ciências da Saúde (UNICEUB), UniCEUB - Brasília, v. 1, n.2, p. 277-297, 2003. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=Psicologia+Comunit%C3%A1ria%3A+atividade+e+consci%C3%AAncia&source=web&cd=4&ved=0CEIQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.publicacoesacademicas.uniceub.br%2Findex.php%2Fcienciasaude%2Farticle%2Fdownload%2F511%2F332&ei=jL55Ue6pO4K-0AHyhYA4&usg=AFQjCNGqW2gOmX9mWoBAVjDeNvrHeKpUDA>. Acesso em: 25 abr. 2013.

_____. **Revista Pensamento Biocêntrico.** Pelotas, n. 5, jan. / jun. 2006. P. 89-98. Reflexões sobre a cultura biocêntrica. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_05.pdf#page=10>. Acesso em: 25 abr. 2013.

GOMES, Maria dos A. M. **Doci**: depoimento [nov. 2014]. Entrevistador: SOUZA, Igor A. N. de. João Pessoa: Iphan, 2014. *Recorder*. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado profissional.

GOMES, Nilza G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. P. 119 – 134. In: BELLONI, Maria L. (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. (Coleção Tendências). São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial**. Brasília: Iphan, 2007.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36, Jul/Dez 2006. P. 261-273. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a02.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

HORTA, Maria de L. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia básico de Educação Patrimonial**. 1ª ed. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

ICOM. **Definição Museu 2007.** Disponível em: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>. Acesso em: 11 jun. 2014.

IPHAN. **Carta de Nova Olinda:** documento final do I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio. 2009. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1651>. Acesso em: 3 out. 2014.

_____. **Edital de Seleção:** Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do Iphan 2013. 2013. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3302>. Acesso em: 21 ago. 2014.

_____. **Iphan adquire sobrado em João Pessoa para abrigar a primeira Casa do Patrimônio do país**. 2006. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=13423&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>. Acesso em: 30 set. 2014.

_____. **Programa de Extensão Universitária - Proext**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=17934&retorno=paginaIphan>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. **Síntese preliminar das discussões:** subsídios para a II CNC: I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional do Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão. Brasília: Iphan, 2010. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1653>. Acesso em: 9 out. 2014.

_____. *Site* oficial do. **Carta de Atenas** *de outubro de 1931*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=232>. Acesso em: 6 mar. 2014.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**. Brasil. 5. Jul. 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/015/index.php/reh/article/view/1945/1084>. Acesso em: 12 fev. 2014.

KOUYATÉ, Sotigui. **Documentário**: Sotigui Kouyaté: um griot no Brasil. São Paulo: Sesc, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sJd1te_3pjI>. Acesso em: 13 nov. 2014.

KUMAR, Krishan. **Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LOPES, Juliana. A Ação Griô: uma proposta política nacional. In: BARBOSA, Frederico; CALABRE, Lia. (Org.). **Pontos de Cultura:** olhares sobre o Programa Cultura Viva. Brasília: Ipea, 2011. P. 139-154. Disponível em: <http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_pontosdecultura.pdf#page=140>. Acesso em: 19 ago. 2014.

MATA-MACHADO, Bernardo N. da. Participação política e conselhos de cultura: uma proposta. *In*: RUBIM, Antonio A. C. FERNANDES, Taiane; RUBIM, Iuri (orgs.). **Políticas Culturais, Democracia e Conselhos de Cultura.** Coleção CULT, n. 8, Salvador: EDUFBA, 2010. P. 253-264.

MEC. **Manual Operacional de Educação Integral.** 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15842&Itemid=>. Acesso em: 18 set. 2014.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas.** 16ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINC. **Ação Griô**. Portal da Cultura. s/d. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/category/cultura-e-cidadania/acao-grio/>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. **Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural.** Portal da Cultura. 2010. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/secretaria/>. Acesso em: 11 jul. 2014.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci.** Tradução de Paolo Nosella (Coleção Educadores, MEC). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Carla M. S. Aloïs Riegl, o conceito de Kunstwollen e o Barroco: algumas considerações em História da Arte. **sÆculum - REVISTA DE HISTÓRIA,** João Pessoa, n. 28, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/18186/10279>. Acesso em: 16 jun. 2014.

OLIVEIRA, Cléo A. P. de. **Educação Patrimonial no Iphan.** 2011**.** 131 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Diretoria de Formação Profissional, Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=16013&retorno=paginaIphan>. Acesso em: 4 out. 2012.

OLIVEIRA, Fabiano de A. Reflexões críticas sobre *Weltanschauung*: uma análise do processo de formação e compartilhamento de cosmovisões numa perspectiva teo-referente. **FIDES REFORMATA.** s/l, v. 13, n. 1, ago. 2008, p. 31-52. Disponível em:

<http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME_XIII__2008__1/Reflexoes_Criticas_sobre_Weltanschauung_-_Fabiano_de_Almeida_Oliveira.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 9ª reimp. da 1ª ed. de 1994. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PACHECO, Lilian. **Pedagogia griô:** a reinvenção da roda da vida**.** 1ª ed. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006. 175 p. Disponível em: <http://www.acaogrio.org.br/wp-content/uploads/2012/08/pedagogiagrio.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

PERICO, Rafael E. **Identidade e território no Brasil.** Tradução de Maria Verônica Morais Souto. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2009.

PORTAL BRASIL. **Mais Cultura nas Escolas divulga lista de selecionados.** 2014. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2014/02/mais-cultura-nas-escolas-divulga-lista-de-selecionados>. Acesso em: 23 set. 2014.

PROCHNOW, Lucas N. **O Iphan e o patrimônio ferroviário:** a memória ferroviária como instrumento de preservação. 2013. 163 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Coordenação Geral de Pesquisa e Documentação, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2013.

RUBIM, Antonio A. C. **As políticas culturais e o governo Lula.** (Brasil em debate; v. 5). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SANT'ANNA, Marcia. A cidade-atração: patrimônio e valorização de áreas centrais no Brasil dos anos 90. In: **Cadernos PPG-AU FAUFBA – Territórios Urbanos e Políticas Culturais**. Salvador, número especial, 2004, p. 43-58.

SANTOS, Adeildo V. dos. **O Encontro Cultural do Vale do Gramame e sua importância para a transformação da realidade local.** 2012. 56 p. Monografia (Especialização em Arte, Educação e Cidadania) – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa - CINTEP / Faculdade Nossa Senhora de Lourdes, João Pessoa. 2012.

SANTOS, Fátima V. Contar história a partir da tradição do griot. In: VI CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (ABRACE). 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos…** São Paulo: ABRACE, 2010 . Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vicongresso/estudosperformance/F%E1tima%20Ver%F4nica%20-%20Contar%20historias%20a%20partir%20da%20tradi%E7%E3o%20do%20griot.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. (Coleção Primeiros Passos; 110), 16ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. 91 p. Disponível em: <http://bvespirita.com/O%20Que%20%C3%A9%20Cultura%20(Jose%20Luiz%20dos%20Santos).pdf>. Acesso em:13 jan. 2014.

SANTOS, Maria C. T. M. **Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu.** Coleção Museu, Memória e Cidadania, v. 4 (coord. José do Nascimento Junior & Mário de Souza Chagas). Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008, 255 p.

SANTOS, Maria D. L. F. dos. **Déa**: depoimento [ago. 2014]. Entrevistador: SOUZA, Igor A. N. de. João Pessoa: Iphan, 2014. *Recorder*. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado profissional.

SCDC/MINC. **Relatório de Pontos de Cultura – Nacional.** 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.cultura.gov.br%2Fculturaviva%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F08%2FSCDC-Lista-de-Pontos-de-Cultura-Nacional.xlsx&ei=rXjAU9rAPPHLsQSbnYKoBg&usg=AFQjCNE1M-VKw8yLdUbZOkikDUI3NcnLtQ&bvm=bv.70810081,d.cWc&cad=rja>. Acesso em: 11 jul. 2014.

SCHWANZ, Angélica K. Educação Patrimonial – a pedagogia política do esquecimento? **Cadernos do LEPAARQ - Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio.** Pelotas, 2006, v. III, nº 5/6, Editora da UFPEL, p. 25-41. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/viewFile/1322/1105>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SILVA, Frederico A. B. da. Cultura Viva e o Digital. In: BARBOSA, Frederico; CALABRE, Lia. (Org.). **Pontos de Cultura:** olhares sobre o Programa Cultura Viva. Brasília: Ipea, 2011, p. 13-60. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_pontosdecultura.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

SILVA, L. da. Experimentações da cultura na educação: o caso da associação Grãos de Luz e Griô. V 27 a 28 de maio de 2009. *In*: VII ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2011, Salvador. *Anais eletrônicos...* Salvador: UFBA, 2011. 15 p. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19311.pdf>. Acesso: 19 abr. 2013.

SIVIERO, Fernando P. **Um mapa para outros fazeres:** Territórios Educativos e Patrimônio Cultural. 2014. 192 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Coordenação Geral de Pesquisa e Documentação, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.mediafire.com/download/26sa4tpryjao1ol/siviero%2C+fernando.+um+mapa+para+outros+fazeres.rar>. Acesso em: 14 jul. 2014.

SOCIEDADE CIVIL. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/sociedade%20civil>. Acesso em: 7 ago. 2014.

SOUZA, Helena V. L. de. Colecionismo na Modernidade. **Anpuh – XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0656.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SOUZA, Igor A. N. de. **Educação Patrimonial nos Documentos Patrimoniais**: análise de conteúdo. 2011. 55 p. Monografia (Especialização em Arte e Patrimônio Cultural) – Faculdade São Bento da Bahia, Salvador. 2011.

SOWA, Ângela; ROSA, Roseane. Programa Mais Cultura nas Escolas: desafios e possibilidades para a construção de sujeitos inter/transculturais. In: **Anais do XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul,** 2014, Palhoça – Santa Catarina. Palhoça: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2014. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2014/resumos/R40-1103-1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

SUBTIL, Maria J.; BELLONI, Maria L. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola. In: BELLONI, Maria L. (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. (Coleção Tendências). São Paulo: Edições Loyola, 2002. P. 47-72.

TEIXEIRA, Elenaldo C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais – AATR-BA, Salvador, 2002. <http://www.escoladebicicleta.com.br/politicaspublicas.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2013.

TEIXEIRA, Maria da P.; LIMEIRA, Maria D. Educação Patrimonial e Pedagogia Griô: um diálogo possível. *In:* TOLENTINO, Átila B. (org.). **Educação Patrimonial**: reflexões e práticas. (Caderno Temático), n. 2, João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012. P. 98-101.

TURINO, Célio. O desmonte do programa Cultura Viva e dos Pontos de Cultura sob o governo Dilma. **Revista Murro em Ponta de Faca.** [on-line]. São Paulo: Dionísio. 2013, julho de 2013. Disponível em: <http://issuu.com/caesarsilva/docs/c__lioturino-ponto_de_cultura>. Acesso em: 25 nov. 2014.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.** Paris: Unesco, 2003. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3794>. Acesso em: 19 ago. 2014.

WELTANSCHAUUNG. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Weltanschauung&oldid=38077414>. Acesso em: 18 jun. 2014.

VECCHIA, Agostinho. M. D. Afetividade: convergência entre Educação Biocêntrica e a Educação Dialógica de Paulo Freire. **Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 2, p. 13-35, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/21778129/1804260597/name/pensamento_biocentrico_02.pdf#page=42>. Acesso em: 19 abr. 2013.

MINISTÉRIO DA CULTURA

IPHAN

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

SUPERINTENDÊNCIA DO IPHAN/PB
Praça Antenor Navarro, 23 - Varadouro
58010-480 João Pessoa-PB
Tel.: (83) 3241.2896 e Fax: (83) 3241 2959

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Nome completo do(a) autorizante: Maria Deá Limeira Ferreira dos Santos

Endereço: R./Av. Rua Aurélio M. de Albuquerque Nº 240

CEP: 58.052-160 Cidade: João Pessoa Estado: Pb

País: BR CPF: 464.029.624-87

Documento de Identidade: 1.005.822 Emissor: SSP-PB

Tel.: (83) 8860-6166

E-mail: dealimeira@yahoo.com.br

Ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan/PB, através deste documento, venho autorizar a reprodução e divulgação das imagens e informações referentes à entrevista prestada no dia 29 de agosto de 2014, para fins de pesquisa científica, atividade didática e publicações.

João Pessoa, 29 / 08 / 2014.

Maria Deá Limeira Ferreira dos Santos

Assinatura do(a) Autorizante

MINISTÉRIO DA CULTURA

IPHAN

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

SUPERINTENDÊNCIA DO IPHAN/.PB
Praça Antenor Navarro, 23 - Varadouro
58010-480 João Pessoa-PB
Tel.: (83) 3241.2896 e Fax: (83) 3241 2959

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Nome completo do(a) autorizante: Maria dos Anjos Mendes Pons – Mestre Dori

Endereço: R./Av: Tel. Geraldo Fagundes de Araújo 10. Gravanna

CEP: 58081-990 Cidade: J. Pessoa Estado: PB

País: Br CPF: 069-762-715-20

Documento de Identidade: 659968 Emissor: SSP - BC - BC

Tel.: (83) 88381129

E-mail: mestredori@ohodotempo.org.br

Ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan/PB, através deste documento, venho autorizar a reprodução e divulgação das imagens e informações referentes à entrevista prestada no dia 25 de novembro de 2014, para fins de pesquisa científica, atividade didática e publicações.

João Pessoa, 25/11/2014.

Assinatura do(a) Autorizante