

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES:

DIÁLOGOS, DILEMAS E INTERFACES

ÁTILA BEZERRA TOLENTINO, MINISTÉRIO DA ECONOMIA, JOÃO PESSOA,
PARAÍBA, BRASIL.

Licenciado em Letras e especializado em Gestão de Políticas Públicas de Cultura pela Universidade de Brasília. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental no Ministério da Economia. Atuou junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no período de 2004 a 2018, onde coordenou as ações da Casa do Patrimônio da Paraíba, projeto de educação patrimonial vinculado à Superintendência do Iphan nesse estado.
E-mail: atilabt@gmail.com

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp133-148>

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: DIÁLOGOS, DILEMAS E INTERFACES

ÁTILA BEZERRA TOLENTINO

RESUMO

Este artigo procura esboçar uma visão crítica sobre o processo de constituição dos patrimônios culturais e sua relação com os processos educativos que tenham como base o patrimônio cultural, sobretudo nos trabalhos que envolvem comunidades. A partir de autores que consideram o patrimônio cultural e a memória como categorias de pensamento, delinea os dilemas, conflitos e jogos de poder que envolvem a conformação de patrimônios e memórias coletivas e como esse processo deve ser considerado na perspectiva da educação patrimonial.

PALAVRAS-CHAVE

Patrimônio cultural. Memória social. Educação patrimonial.

HERITAGE EDUCATION AND CONSTRUCTION OF IDENTITIES: DIALOGUES, DILEMMAS AND INTERFACES

ÁTILA BEZERRA TOLENTINO

ABSTRACT

The article seeks to sketch a critical view on the process of constitution of cultural heritage and its relationship with educational processes based on cultural heritage, especially in works involving communities. From authors who consider cultural heritage and memory as a category of thought, it outlines the dilemmas, conflicts and power games that involve the formation of heritage and collective memories and how this process must be considered in the perspective of heritage education.

KEYWORDS

Cultural heritage. Social memory. Heritage education.

1 INTRODUÇÃO

Ao se trabalhar com a educação no campo do patrimônio cultural há que se ter em mente, para uma reflexão crítica, em que se baseiam a seleção e a preservação dos bens e manifestações culturais representativos da memória e identidade de uma determinada nação ou coletividade. A preservação de monumentos representativos da herança cultural das nações, na experiência ocidental, data dos anos finais de século XVII, conforme explica Cecília Londres (2005), quando o Estado, na Europa, passa a assumir a proteção legal de determinados bens aos quais foi atribuída a capacidade de simbolizarem a nação. Assim, as noções modernas de monumento histórico, patrimônio e preservação começam a ser elaboradas a partir do momento em que surge a ideia de estudar e conservar um edifício pela razão de que ele é um testemunho da história ou considerado uma obra de arte. Cabia a determinados agentes a tarefa de seleção entre conservar ou destruir monumentos, legitimando processos de atribuição de valores segundo determinados critérios. Nesse processo, manifestam-se os conflitos de interesse no jogo da prática preservacionista de bens culturais em nome do interesse público. Foi a ideia de nação que veio garantir o estatuto ideológico à constituição dos patrimônios históricos e artísticos e coube ao Estado nacional assegurar a sua preservação. A noção de monumento, no seu sentido moderno, ou seja, formulada enquanto monumento histórico e

artístico, é que fez com que a noção de patrimônio se convertesse em uma categoria socialmente definida, regulamentada e delimitada.

No Brasil, a prática preservacionista, seguindo a tendência europeia, está intimamente ligada à ideia de formação e afirmação do Estado-nação, bem como ao surgimento dos museus e de outras instituições de memória. Ainda como Reino Unido de Portugal, em 1818, ou seja, dez anos após a chegada da família real ao Brasil, é criado o Museu Real (hoje Museu Nacional, que funciona na Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro). Waldisa Rússio Guarnieri (2010) destaca algumas peculiaridades ligadas ao nascimento do Museu Real, como o fato de se constituir, entre outras, como uma das medidas de modernização e prestígio que o príncipe regente introduziu no país. Esse museu também se configurava como uma grande preocupação, na época, com o cientificismo, reflexo de uma nítida influência inglesa, que, nesse período, atravessava e dominava Portugal.

No início da República, segundo Guarnieri (2010), a tendência é o surgimento de museus provinciais (depois estaduais), fundando-se, por exemplo, o Museu Paulista (também conhecido como Museu do Ipiranga) em 1892, destinado a comemorar a independência brasileira; o Museu Júlio de Castilhos (1903), no Rio Grande do Sul; e o Museu Paraense, com a reformulação encabeçada por Emílio Goeldi. A busca de uma identidade nacional genuinamente brasileira, no entanto, é tomada somente com a rajada nacionalista, a partir de 1922, cujo expoente é a Semana de Arte Moderna, seguindo-se até os anos 1930. É nesse contexto que se cria, em 1922, o Museu Histórico Nacional, idealizado por Gustavo Barroso, figura de destaque na luta pela preservação dos ícones e bens representativos da identidade nacional brasileira. Dentro do Museu Histórico Nacional instala-se a Inspeção dos Monumentos Nacionais, em 1934, norteada por uma perspectiva tradicionalista e patriótica.

Durante o momento de centralização do poder, no governo de Getúlio Vargas, é criado, por meio do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) — hoje Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) —, que tem por finalidade determinar, organizar, conservar, defender e propagar o patrimônio histórico e artístico nacional. Instituição ícone da época, o SPHAN foi resultado de anteprojeto elaborado por Mário de Andrade,

antecipando, inclusive, os preceitos da Carta de Veneza de 1964. Embora o teor do anteprojeto de Mário de Andrade não tenha sido totalmente recepcionado, Cecília Londres (2005) defende que não houve oposição entre o anteprojeto e o Decreto-Lei 25/1937. Este último foi aprovado em função do quadro político e ideológico naquele momento, que tornou possível a criação do SPHAN nos moldes previstos no Decreto-Lei e a instituição da figura do tombamento como uma proteção legal aos bens móveis e imóveis declarados como patrimônios históricos e artísticos da nação.

Apesar de se afirmar que o SPHAN, em sua fase inicial, não abandonou por completo o espírito do anteprojeto de Mário de Andrade, na prática dos tombamentos a prioridade foi dada aos remanescentes da arte colonial brasileira, justificada pelo processo de urbanização que se acelerava e do saque e comercialização dos bens móveis. Foi dada, assim, prioridade aos bens de arquitetura religiosa católica e a noção de valor histórico era balizada pela historiografia da época. Londres (2005) acrescenta, ainda, que os critérios adotados pelo SPHAN eram sustentados não tanto por estudos e pesquisas, mas pela autoridade dos agentes e da instituição que respondiam pelos tombamentos. O exercício dessa autoridade era considerado legítimo na medida em que cabia ao Estado, naquele momento, o papel de intérprete e guardião dos valores culturais da nação (essa concepção estava atrelada ao papel assumido pelo Estado Novo).

Do início da criação do Iphan, nos anos 1930, até os dias atuais o campo do patrimônio se expandiu e novas vozes, de resistência inclusive, passaram a reivindicar a legitimação de suas referências culturais como importantes para a memória e identidade da nação. Ancorado, sobretudo, no conceito antropológico de cultura, que compreende todo o complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade, a concepção de patrimônio cultural, pelo Estado brasileiro, passou a considerar o conjunto de saberes, fazeres, expressões, práticas e produtos dos diferentes grupos e segmentos sociais formadores da sociedade brasileira. O reflexo disso é o próprio texto constitucional, que, em seu artigo 216, considera como patrimônio cultural as formas de expressão; modos de criar, fazer e viver; criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

e conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Essa nova perspectiva é bastante importante nos trabalhos de educação patrimonial com comunidades, consideradas, neste artigo, como grupos historicamente marginalizados ou que não fazem parte dos grupos hegemônicos e economicamente influentes dentro de um determinado território. De fato, as referências culturais desses grupos não estão espelhadas na representação dos patrimônios culturais da nação e nem mesmo em nível estadual ou municipal. Como descrito, a ideia de patrimônio cultural esteve, historicamente, adstrita aos aparelhos ideológicos do Estado, bem como às classes e segmentos dominantes da sociedade. Como observa Hugues de Varine, esse processo foi um fenômeno puramente colonialista:

Foram os países europeus que impuseram aos não europeus seu método de análise do fenômeno [colonialista nos museus] e patrimônio culturais; obrigaram as elites e os povos destes países a ver sua própria cultura com olhos europeus (VARINE apud CHAGAS; GOUVEIA, 2014, p. 10).

Em função disso, necessário se fez e se faz sair da situação cômoda da seleção do que é representativo, como patrimônio cultural, por parte do Estado. Cabe encarar os conflitos, dilemas e novos olhares sobre o que constitui as memórias e identidades representativas dos diferentes grupos e segmentos que formam a sociedade brasileira. É também necessário perceber que a coletividade não é um todo harmônico. Mais do que a unidade, o que prevalece é a diversidade. Nesse jogo social, cabe perguntar o que está por trás entre o que selecionar como representativo de uma suposta memória e identidade coletiva e o que está relegado ao limbo do esquecimento.

2 PODER E MANIPULAÇÃO: LEGITIMAÇÃO DE ABUSOS DE MEMÓRIAS E ESQUECIMENTOS

Em instigante reflexão sobre os abusos da memória, e conseqüentemente do esquecimento, o historiador Paul Ricoeur (2007) delineia que um desses abusos se trata da memória manipulada, ou seja, formas concertadas de manipulação ou de instrumentalização da memória e do esquecimento pelos detentores de poder. Essa abordagem, acrescenta Ricoeur, ancora-se no fato de a memória estar a serviço da busca e da reivindicação de identidade.

Essa simbiose entre memória e identidade está eivada de fragilidades. A primeira causa dessas fragilidades é a *difícil relação da identidade com o tempo*, que “justifica o recurso à memória, enquanto componente temporal da identidade, juntamente com a avaliação do presente e a projeção do futuro” (RICOEUR, 2007, p. 94). A relação da dificuldade com o tempo reside no fato de delimitar o que significa permanecer o mesmo através do tempo. A segunda causa diz respeito ao *confronto com os outros*, percebido como uma forma de ameaça. O outro é percebido como um perigo para a identidade própria, tanto a coletiva como a pessoal, resvalando em uma alteridade mal tolerada. Em vez da acolhida, o que se propaga é a rejeição e a exclusão. A terceira causa é a que Ricoeur chama de *herança da violência fundadora*, isto é, toda comunidade histórica nasceu de uma relação original com a guerra. Os acontecimentos fundadores, celebrados coletivamente, são atos violentos legitimados por um Estado de direito. É decorrente da segunda causa, pois esses acontecimentos, que significam glória para uns, representam humilhação para outros. Não é à toa que Walter Benjamin afirma que nunca houve um monumento de cultura que não representasse também um monumento de barbárie (BENJAMIN, 1994).

Essas fragilidades perpassam os maus usos e abusos da memória, por meio da manipulação de reivindicações de identidades e expressões públicas da memória. Trata-se do fenômeno da ideologia, explica Ricoeur, cujo processo é opaco por constituir-se dissimulado, ou seja, “mascara-se ao se transformar em denúncia contra os adversários no campo da competição entre ideologias” (RICOEUR, 2007, p. 95). O fenômeno ideológico também se constitui como uma legitimação de uma ordem ou de um sistema de poder. Recorrendo a Clifford Geertz, defende que esse fenômeno se inscreve na órbita de uma “semiótica da cultura”. As distorções da realidade e a legitimação da ordem e do sistema de poder se dão por meio de sistemas simbólicos imanentes à ação, em que a ideologia é tida como “guardiã da identidade, na medida em que ela oferece uma réplica simbólica às causas de fragilidade dessa identidade” (RICOEUR, 2007, p. 95-96). E conclui taxativamente: “Definitivamente, a ideologia gira em torno do poder” (RICOEUR, 2007, p. 96).

Ao tomar emprestado a expressão marxista da “mais-valia”, Ricoeur arrisca-se a defender que os sistemas simbólicos fornecem o conjunto de

argumentos que eleva a ideologia à condição de “mais-valia” agregada à legitimidade de poder. Isso se dá no sentido de que essa expressão, centrada originalmente na produção de valores na economia mercantil, pode também vincular-se ao exercício do poder, em que o poder econômico na forma capitalista da economia mercantil é a variante especificada da divisão do trabalho entre governantes e governados.

Essas reflexões são pano de fundo para compreender quais são os diversos empreendimentos de manipulação da memória e a relação dos níveis operatórios da ideologia na conformação de narrativas de identidades e memórias coletivas, tão expressas, por exemplo, nos patrimônios culturais tutelados pelo Estado. Cabe aqui citar as palavras de Ricoeur:

No plano mais profundo, o das mediações simbólicas da ação, a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função narrativa. A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa. E como os personagens da narrativa são postos na trama simultaneamente à história narrada, a configuração narrativa contribui para modelar a identidade dos protagonistas da ação, ao mesmo tempo que os contornos da própria ação. Hannah Arendt nos lembra que a narrativa diz o “quem da ação”. É mais precisamente a função seletiva da narrativa que oferece à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia do esquecimento quanto da rememoração. [...] é no nível em que a ideologia opera como discurso justificador do poder, da dominação, que se veem mobilizados os recursos de manipulação que a narrativa oferece (RICOEUR, 2007, p. 98).

Ricoeur tece essas reflexões sobre os abusos da memória e do esquecimento no campo da História e reflete sobre o papel do historiador no estabelecimento e seleção de fatos que irão constituir uma historiografia oficial, que será ensinada, aprendida, celebrada e também imposta. Bastante pertinentes também para o campo do patrimônio cultural, as reflexões de Ricoeur colocam em baila o processo de constituição dos patrimônios, que é permeado de mediações simbólicas pautadas em seleções e, para não sermos ingênuos, em estratégias manipulativas que conformam identidades e memórias.

Como vimos, os patrimônios culturais por muito tempo, ao longo da história, foram atrelados à formação de identidades nacionais, à celebração de acontecimentos fundadores, à manutenção de tradições e à legitimação da ordem e do sistema de poder instaurado. Essa força de que se reveste um bem considerado como patrimônio cultural de uma nação ou de um determinado território também fez com que grupos não hegemônicos e contrários à manutenção das estruturas de poder instauradas, muitas vezes oficialmente, reivindicassem a representação de suas identidades como importantes processos de legitimação de memórias coletivas.

Ancorados na memória coletiva, os bens patrimoniais são signos de afirmação de identidades e, nessa configuração, servem como palcos de disputas e conflitos, atravessados pelos diferentes sujeitos que deles se apropriam e neles buscam a representação de suas vozes. Portanto, nos processos educativos que tenham por base o patrimônio cultural, é pertinente questionar como os bens patrimoniais estão sendo apropriados por determinadas comunidades que antes não se viam representadas na seleção tutelada pelo Estado. De que forma as suas referências culturais e memórias coletivas são também apropriadas pelo Estado como importantes referências para a identidade da nação? Quais são os conflitos e as relações de poder que envolvem o processo de seleção dos patrimônios culturais constitutivos dos diferentes segmentos e grupos representativos da sociedade brasileira? Quem são os protagonistas da ação nesse processo seletivo e como se constituem os sujeitos de resistência que reivindicam a afirmação de suas identidades e memórias?

Partindo da premissa de que toda e qualquer identidade é construída e que essa construção se dá em um espaço marcado por relações de poder, o sociólogo catalão Manuel Castells (2008), em sua análise sobre os movimentos sociais, ambientados no que chama sociedade em rede¹, propõe

1. Para M. Castells, as funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes, que se constituem como a nova morfologia social da sociedade atual. A difusão da lógica de redes modifica substancialmente os processos produtivos, as relações de poder e a cultura (CASTELLS, 2007). O surgimento da sociedade em rede traz à tona processos de construção de identidades que induzem a novas formas de transformação social, uma vez que “a sociedade em rede está fundamentada entre o local e o global para a maioria dos indivíduos e grupos sociais”. A sociedade em rede, como uma nova forma de organização social, está sendo difundida em todo o mundo, da mesma forma que o capitalismo industrial foi disseminado no século XX, abalando instituições, transformando culturas, criando riquezas e induzindo pobreza (CASTELLS, 2008).

três formas e origens de construção de identidades:

- a) identidade legitimadora, inculcada pelas instituições dominantes da sociedade com a finalidade de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;
- a) identidade de resistência, que é criada por atores em posições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo trincheiras de resistência e sobrevivência, baseadas em princípios diferentes ou até mesmo opostos aos que permeiam as instituições da sociedade;
- a) identidade de projeto, quando os atores sociais constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade, com vistas à transformação de toda uma estrutura social. O autor exemplifica com o movimento feminista, que faz frente a uma sociedade patriarcalista e a toda a estrutura de produção e reprodução de um sistema historicamente estabelecido. Outros exemplos poderíamos acrescentar, como o movimento LGBT.

Para o caso do trabalho de educação patrimonial com comunidades, interessa-nos, sobretudo, a concepção de identidade de resistência proposta pelo sociólogo catalão. Esse segundo tipo de construção de identidade, continua o autor, mais importante em nossa sociedade atual, leva à formação de *comunas* ou *comunidades*, dando “origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia” (CASTELLS, 2008, p. 25). Essas identidades de resistência reivindicam um discurso próprio frente a um ambiente de opressão e estigmatização e buscam, na seara do patrimônio cultural, que suas referências sejam reconhecidas como representativas da formação da identidade nacional. Como exemplo, é expressivo o caso do tombamento do primeiro terreiro de candomblé pelo Iphan, na década de 1980. Na defesa do tombamento do terreiro Casa Branca, em Salvador, o antropólogo e relator do processo, Gilberto Velho (2007), demonstra como foi conturbada e conflituosa a votação do pedido de tombamento no âmbito do Conselho Consultivo do Iphan, o que escancara as fortes diferenças de opinião dos interesses conflitantes no processo de legitimação de patrimônios, sobretudo quando se trata de demandas de grupos não hegemônicos, e a reação contrária dos grupos dominantes em reconhecer as referências culturais das identidades de resistências.

Nos processos educativos formais ou não formais que lidam com o patrimônio cultural, essas forças e relações conflituosas precisam ser consideradas, de modo que o processo de conformação e apropriação dos patrimônios culturais seja resultado de um trabalho reflexivo e crítico. Ademais, em comunidades torna-se fundamental a participação ativa dos sujeitos sociais produtores das referências culturais nesse processo, tornando-o participativo e democrático e permitindo que suas vozes e olhares não sejam relegados ao limbo do esquecimento.

Como bem demonstrou Simone Scifoni (2012), a partir do rol dos bens tombados em nível nacional (e que também se repete nos níveis locais), a memória nacional que se desenha é parcial, onde nem todos os grupos e segmentos sociais estão ali representados:

Nossa memória é cravada por imagens de fortalezas militares, Casas de Câmara e cadeia, igrejas católicas, fazendas e engenhos, denotando que os personagens da memória nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas (SCIFONI, 2012, p. 34).

Onde estão os trabalhadores urbanos e rurais, os operários, agricultores, aboiadores, pescadores, marisqueiras, boias-frias, carvoeiros, as mulheres, os modos de vida dos morros e comunidades, a arraia-miúda enfim? Quem determina a hierarquia de valores culturais e quem detém maior capital simbólico (BOURDIEU, 2005) nesse jogo de relações de força que envolve a legitimação de patrimônios culturais e, conseqüentemente, a memória nacional? São perguntas que precisam estar em cena, escancaradas e refletidas, nos trabalhos educativos que têm como fim o patrimônio cultural.

3 ECOS E REFLEXOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Não existem, nas vozes
que escutamos, ecos de vozes
que emudeceram?
Walter Benjamin

É certo que o conceito de patrimônio cultural se expandiu e se modificou ao longo das últimas décadas, de modo a abranger os bens e as manifestações

culturais dos diversos grupos e segmentos formadores da sociedade brasileira. As práticas preservacionistas, entretanto, vêm acompanhando essa ampliação do conceito do patrimônio cultural ainda timidamente, embora seja importante considerar os avanços nesse sentido, como a instituição do registro do patrimônio cultural de natureza imaterial, por meio do Decreto nº 3.551/2000. O registro, outro instrumento de acautelamento e preservação de bens culturais, ao lado do tombamento, passou a dar visibilidade e um outro olhar, nas políticas preservacionistas em nível federal, a bens culturais de determinados grupos formadores da sociedade brasileira historicamente não beneficiados ou contemplados nas políticas públicas voltadas para o campo do patrimônio cultural.

Acompanhando todo esse debate e reflexão em torno da ampliação do conceito de patrimônio cultural, a educação patrimonial também se expandiu e se ressignificou. Durante um bom tempo, principalmente a partir da década de 1980, prevaleceu e foi fortemente influenciadora no país uma prática educativa voltada para o patrimônio cultural de caráter instrutivista, ou seja, uma “educação-bancária” na perspectiva de Paulo Freire (2011). O *Guia básico de educação patrimonial* do Museu Imperial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) foi a principal referência nesse sentido, defendendo a educação patrimonial como uma metodologia, em que seu objetivo é a “alfabetização cultural”. Nessa linha de pensamento, a educação patrimonial é vista como transmissão de informações, com o fim de conscientizar e levar a “luz” do conhecimento à população. É, portanto, um processo educativo que tem como base a reprodução de informação e a educação como via de mão única. Isso caracteriza uma violência simbólica, na perspectiva bourdieusiana (BOURDIEU, 2005), na medida em que coloca o outro na condição de receptor passivo e considera os patrimônios como uma coisa dada, os quais preciso aceitá-los, e que já foram definidos por um agente ou por um suposto grupo coeso, do qual eu não participei.

Deve-se ressaltar que práticas educativas de caráter dialógico ocorreram em paralelo a práticas instrutivistas. O que tem marcado, atualmente, é que essas práticas dialógicas têm sido implantadas oficialmente pelo Iphan, cujas ações costumam ser acompanhadas pelos demais órgãos de preservação de nível estadual e municipal. A Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) do Iphan, em recente publicação, procura institucionalizar as

premissas na área e apresenta o seguinte entendimento sobre o que considera educação patrimonial:

Atualmente a Ceduc 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 detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de educação patrimonial (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 19).

Práticas educativas de caráter dialógico são fundamentais para ações de educação patrimonial junto a comunidades. Elas partem não de um patrimônio dado, fetichizado, que deve ser aceito e contemplado passivamente. Ao contrário, abre a possibilidade de construção coletiva do que é considerado patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, tendo em mente inclusive os conflitos que possam surgir nesse processo, o que implica debate, embate, dissenso, consenso. O que importa é a reflexão crítica na definição e apropriação do patrimônio cultural, com a participação democrática dos agentes e detentores das referências culturais nesse processo.

Compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa pressupõe uma visão de educação socioconstrutivista, em que a mediação se dá para apropriação do conhecimento e, no processo de apropriação do patrimônio cultural, leva-se em conta o reconhecimento da existência dos saberes locais e o olhar da vivência das comunidades. Nesse sentido, a educação patrimonial não é tomada apenas com a finalidade de conhecer o patrimônio para poder preservá-lo. Vai além do conhecer. Reflete sobre esse patrimônio e os processos seletivos em que foram conformados, buscando transformar uma determinada realidade, de modo que o patrimônio cultural seja de fato a herança da diversidade cultural e dos diferentes grupos formadores da sociedade.

Seja nos processos educativos formais ou não formais voltados para o patrimônio cultural, atuar numa perspectiva dialógica implica, necessariamente, ter que se relacionar com os patrimônios da região, da localidade. Partir do micro, do que existe de referências culturais próximas a minha casa, na minha família, nos arredores da escola, no meu bairro, para então fazer uma reflexão sobre o que é meu patrimônio, o que é patrimônio do outro, o que é patrimônio de uma determinada coletividade. Também questionar que coletividade é essa e quais coletividades estão ou devem ser representadas nos patrimônios de um determinado grupo ou nação, quais são as memórias e quais são os esquecimentos que envolvem a conformação desses patrimônios. E, além disso, refletir sobre qual é o meu papel, enquanto cidadão, e qual é o papel do Estado na preservação e valorização desses patrimônios. Isso amplia o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e a sua relação com a formação de cidadania, identidade e memória.

Walter Benjamin (1994) afirma que é preciso escovar a história a contrapelo, pois o passado como o conhecemos não é de fato como ele foi. Ele é uma construção. É a narração dos vencedores, de classes hegemônicas e dominantes em seu cortejo triunfal. É preciso, portanto, ouvir os ecos das vozes que emudeceram. Os ecos das vozes do limbo do esquecimento, mas que resistem em ser ouvidas. Com o patrimônio cultural acontece o mesmo. É preciso escová-lo a contrapelo. É preciso também fazer ressurgir as vozes por ele emudecidas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. v. 1.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2008. v. 2.

CHAGAS, Mario; GOUVEIA, Inês. Museologia social. *Cadernos do Ceom*. Ano 27, nº 41. Cahpecó: Unochapecó, 2014.

- FLORÊNCIO, Sônia Rampim. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila B. (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Iphan, 2012. p. 22-29. (Caderno temático n. 2).
- FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2. ed. Brasília, DF: Iphan, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. *Textos e contextos de uma trajetória profissional*. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2010. v. 1.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan: Museu Imperial, 1999.
- LONDRES, Cecília. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC: Iphan, 2005.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.
- SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila B. (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Iphan, 2012. p. 30-37. (Caderno temático n. 2).
- VARINE, Hugues de. Entrevista de Hugues de Varine concedida a Mario Chagas. *Cadernos do Ceom*, Chapecó, v. 27, n. 41, p. 239-248, 2014.
- VELHO, Gilberto. Patrimônio, negociação e conflito. In LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornelia; BELTRÃO, Jane (orgs). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 249-261.