

# **O programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil: Um estudo em Sociologia da Educação<sup>118</sup>**

**Rodrigo Manoel Dias da Silva**

Professor de Sociologia na Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Campus Erechim. Doutor em Ciências  
Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

## **Primeiras palavras**

A educação patrimonial tem adquirido novas repercussões no âmbito das políticas brasileiras de escolarização. De temática periférica e pedagogicamente

---

<sup>118</sup> Esta elaboração contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

subordinada às diretrizes e às práticas dos órgãos oficiais de patrimônio, educação patrimonial, hoje, tem figurado como temática estratégica em programas governamentais relevantes, caso do Programa Mais Educação e do Programa Mais Cultura nas Escolas, no âmbito do Ministério da Educação, além do Programa Cultura Viva, este uma política cultural com ampla inserção nas instituições públicas de ensino em nosso país.

Esse deslocamento em sua posição nas políticas de escolarização não está desvinculado de mudanças operadas em seus conteúdos político-culturais. Mais profundamente, e está será nossa hipótese de trabalho, parece-nos que a nova condição da educação patrimonial é decorrente de mudanças em seu programa institucional no bojo das próprias políticas, tanto em seus campos de intervenção e ação social, quanto expressos em diversos marcos jurídicos e normativos para a educação pública nacional. Historicamente, a educação patrimonial figurou na política nacional como instrumento de fabricação identitária e de homogeneização social. Embora a expressão educação patrimonial tenha origem específica e seja relativamente recente no contexto brasileiro, suas práticas e seus fazeres podem ser reconhecidos desde a década de 1930, como veremos posteriormente. De qualquer modo, quando analisamos seus documentos e diretrizes políticas e pedagógicas, seus sentidos contemporâneos parecem mobilizar orientações mais democráticas e pluralistas, assim como seus delineamentos metodológicos revestem-se de prerrogativas investigativas, em detrimento da consagrada metodologia de conscientização patrimonial. O que está em jogo nestas mudanças? Como analisar e compreender tais deslocamentos face à descontinuidade histórica da educação patrimonial nas políticas nacionais?

No presente artigo, objetivamos identificar e analisar o programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil, com ênfase em seus deslocamentos e permanências. Para tal empreendimento analítico, organizaremos esta elaboração em três seções textuais. Primeiramente, inspirados em estudos recentes em Sociologia da Educação, faremos uma revisão sociológica da ideia de programa institucional face à emergência da ordem social moderna, com a

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

finalidade de compreender suas características e de mapear referências para a análise das políticas contemporâneas. A seguir, realizaremos uma revisão dos sentidos de educação patrimonial na educação nacional, analiticamente interessados em perscrutar sua gênese, seus debates históricos e sua inserção contemporânea nos programas governamentais. Por fim, interessa-nos situar a educação patrimonial no contexto da emergência de uma agenda cultural para as políticas de escolarização no Brasil, com ênfase analítica nas mutações sofridas por tal programa institucional.

### Modernidade, cultura e programa institucional

Embora os termos *moderno* e *modernidade* possuam uma longa história no estudo das sociedades, a modernidade, tal como tratada pela Sociologia, é derivada das mudanças sociais consequentes da Revolução Industrial, da Revolução Francesa e da Revolução Científica. Em termos genéricos, aplica-se “à ordem social que emergiu depois do Iluminismo” (LYON, 1998, p. 35). Diversas tradições teóricas destacadas no pensamento sociológico abordaram estes fenômenos, principalmente àquelas originadas da produção de Marx, Weber, Durkheim e Simmel. As sociedades modernas tornaram-se o objeto *strictu* da Sociologia (GIDDENS, 1991; LYON, 1998; DOMINGUES, 2003). Assim, diversas têm sido as caracterizações e as análises dos fenômenos modernos e da ordem social instituída, ora acentuando perspectivas analíticas unidimensionais, ora atentas à multidimensionalidade dos processos socioculturais em vigor (GIDDENS, 1991).

Para abordarmos as configurações políticas entre a educação, a cultura e as instituições modernas faz-se necessário identificarmos suas diferentes gradações de aproximação em relação ao Estado. Segundo Giddens, para explicarmos “a natureza das sociedades modernas, temos que capturar as características específicas do Estado-nação – um tipo de comunidade social que contrasta de maneira radical com os Estados pré-modernos” (1991, p. 23). A intuição de Giddens parece-nos conveniente para uma compreensão das institucionalidades

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

modernas, entretanto o autor não chega a argumentar suficientemente sobre as condições de sua vigência.

François Dubet, no livro “Sociologia da Experiência”, ao proceder à revisão das concepções clássicas de sociedade redimensiona quatro características que configuram tal conceito no âmbito da modernidade. Assim, a sociedade é identificada com a modernidade, a sociedade é um Estado nacional, a sociedade é um sistema e a sociedade é um conflito regulado (DUBET, 1996). Segundo Dubet, a sociedade moderna só se realiza plenamente na forma de um Estado nacional e, diante da referida afirmação, passa a delinear suas consequências analíticas. Assim,

Quer a formação dos Estados nacionais seja concebida como a expressão política soberana de uma comunidade cultural já existente, à maneira de Herder, quer a nação seja, pelo contrário, vista como o produto de um Estado que constrói uma nação em torno de um mercado integrado e de uma ‘grande cultura’, à maneira de Gellner, em qualquer caso a sociedade não tem “realidade” senão na forma de um Estado nacional. (DUBET, 1996, p. 44)

Como compreende este sociólogo, o Estado é o quadro político da sociedade moderna, pois garante a integração em uma cultura, em um regime econômico e em um sistema político estável e soberano. O Estado nacional democrático “constitui a figura acabada da sociedade moderna” (DUBET, 1996, p. 45). A nação tornou-se a forma *par excellence* de associação moderna, fez-se sociedade na medida em que se defrontou com as comunidades tradicionais autocentradas, revigorando heurísticamente a diferenciação clássica entre comunidade e sociedade de Max Weber e Ferdinand Tönnies<sup>119</sup>.

Ampliando a leitura sociológica,

---

<sup>119</sup> A diferenciação entre sociedade e comunidade é amplamente conhecida na teoria sociológica, assim como sua derivação da Escola de Sociologia Alemã. Destacamos que “a associação pode compreendida, quer como uma vida real e orgânica, e é, então, a essência da comunidade, quer como uma representação virtual e mecânica, e é, então, o conceito da sociedade” (TÖNNIES, 1977, p. 106).

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

No tempo dos pais fundadores, os Estados-nações e os movimentos nacionalistas são, em larga escala, modernizadores. O Estado-nação associa o universal da modernidade com a afirmação e o reconhecimento de uma cultura na universalidade do progresso. O Estado-nação, democrático ou não, faz entrar as particularidades de uma cultura na universalidade do progresso. (DUBET, 1996, p. 45)

Há um forte sentido histórico de civilização inerente à produção do Estado neste contexto (ELIAS, 2011). Estes princípios políticos operavam sob princípios coercitivos de fabricação de homogeneidade social, ao estabelecer padrões de normalidade (DURKHEIM, 1987) e fixar teleologias desejáveis aos potenciais cidadãos modernos, isto é, a gestão dos desafios urbanos modernos no cenário posterior à Revolução Industrial dependia de reordenamentos dos espaços sociais e a regulação das “forças plurais” (SIMMEL, 1946) presentes na sociedade.

No contexto, o Estado se faz a própria sociedade dos indivíduos em virtude do papel atribuído a suas instituições. Na leitura de François Dubet, assim como a acepção de sociedade possui um registro duplo, sistema de papéis/valores e realidade ‘concreta’ do Estado, as instituições informam semelhante duplicidade, isto é, “garantem a integração dos indivíduos no Estado-nação”, socializando-os, e “designam os sistemas políticos modernos, distintos dos sistemas políticos tradicionais, capazes de representar interesses distintos e de arbitrar entre si; o nascimento do Estado-nação moderno é identificado com o desenvolvimento de um espaço político autônomo e ‘racional-legal’” (DUBET, 1996, p. 46). Segundo Alain Touraine, a produção dos conceitos de cidadania nas sociedades modernas está diretamente vinculada ao Estado, pois “não há cidadania sem a consciência de filiação a uma coletividade política”, assim como “a democracia se apoia na responsabilidade dos cidadãos de um país” (1996, p. 93).

As instituições modernas garantem a mediação entre a unidade do Estado e a diversidade dos indivíduos. De certo modo, as instituições são ambivalentes, pois constituem “um padrão de controle, ou seja, uma programação da conduta individual imposta pela sociedade” (BERGER; BERGER, 1977, p. 163) e um

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

lócus para o “empenhamento” dos indivíduos na construção de suas experiências sociais (DUBET, 1996).

As relações institucionalizadas elaboradas entre a ação cultural e o Estado moderno foram demarcadas por “técnicas de vida<sup>120</sup>” (SIMMEL, 1979). As instituições mediavam os conflitos, na maioria dos casos erigindo padrões de normalidade, de homogeneidade e de modernidade. A cultura tornava-se cultura nacional e era estabelecida como diretriz política e ideológica das lógicas estatais e dos programas políticos, ou seja, a institucionalização fazia-se socialização. Esse fenômeno não era específico das nações europeias, semelhantes processos ocorreram na invenção das culturas nacionais na América Latina (CANCLINI, 1987; 2011) e no Brasil (ORTIZ, 1985; 1988). As inaugurações das políticas de escolarização, nas primeiras décadas do século passado, incorporaram estes princípios. Em síntese, a ação institucional foi estabelecida sobre dispositivos relativamente estáveis e bem definidos, amparados em modelos “fortes” de socialização.

Em estudo posterior, o próprio François Dubet, diante da constatação do declínio do marco regulador de socialização da modernidade, reelabora sua definição de instituição. Segundo este autor (2007, p. 40), instituição é o que possui a função de instituir ou socializar. Assim, “la institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo” (DUBET, 2007, p. 40). Neste entendimento, a família, a escola ou a igreja seriam instituições na razão em que inscrevem uma ordem simbólica e uma cultura na subjetividade do indivíduo; institucionalizam valores, símbolos e formas de comportamento social. As instituições resguardam seu caráter ambivalente, mas situadas entre a organização

---

<sup>120</sup> Ao descrever estas características do tipo metropolitano de homem e suas variantes, Georg Simmel acaba por delinear seu entendimento de técnicas de vida, as quais podem ser entendidas como dispositivos sociais em operação que visam o ajustamento do indivíduo aos modos de vida na cidade, e sua reação a estes processos. Conforme o autor, racionalização, mensuração, impessoalidade/calculabilidade, subjetividade pessoal e preponderância do 'espírito objetivo' seriam as técnicas de vida observadas na vida metropolitana moderna.

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

social e o processo de socialização, ou seja, “la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de *trabajo sobre el otro*” (DUBET, 2007, p. 41).

O que desafia esta reelaboração do conceito de instituição é o fato de emergir em um contexto de fragilização dos referentes estatais modernos (TOURAINÉ, 1996; 2007; DUBET, 1996; 2006), de certo modo indicado no declínio dos potenciais regulatórios, da fragilização dos processos de socialização clássicos (da família e da escola, principalmente) e da deterioração da homogeneidade das identidades nacionais diante da “recomposição do mundo” (TOURAINÉ, 1996). De outra parte, esta unidade das estratégias socializadoras e identitárias se fragmentou pela emergência dos movimentos socioculturais por direitos culturais (TOURAINÉ, 2007), pelas lutas por reconhecimento cultural e redistribuição econômica (HONNETH, 2003; FRASER, 2001), pela “heterogeneidade das demandas democráticas” e por justiça social (DUBET, 2007), ou mesmo do “surgimento outras instâncias que compartilham a responsabilidade na formação da subjetividade e das representações dos indivíduos no mundo contemporâneo”, caso das mídias e das tecnologias da informação e comunicação (SETTON, 2005, p. 335).

Nestas novas paisagens sociais, não significa que se abriu mão das instituições. O Estado segue uma instituição fundamental para a vida coletiva. Duas condições contemporâneas, próprias destas instituições, ainda mantém potencial explicativo para exercícios analíticos sobre as relações entre escolarização, cultura e Estado, quais sejam: a ideia de “programa institucional” e a prerrogativa de “trabalho sobre os outros”.

Es difícil imaginar que las organizaciones y los profesionales que intervienen sobre el otro que forman la subjetividad de los individuos, no puedan mantener algo de las instituciones y en particular la adhesión a principios fundamentales percibidos como “superiores” a los individuos y capaces de dar sentido a una acción. (DUBET, 2007, p. 63)

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

Nestes termos, o enfraquecimento do potencial regulatório das instituições exigiu que os padrões de controle e disciplina se tornassem cada vez mais difusos, pois a rigidez da ordem não é mais “o artefato e o sedimento da liberdade dos agentes humanos” (BAUMAN, 2001, p. 11). Demanda-se a necessidade de um “programa institucional” enquanto um conjunto de princípios que dão sentido às ações.

Este programa institucional é derivação dos princípios modernos da racionalização, da secularidade e da burocratização, diagnosticados na Sociologia Weberiana, e, em alguma medida, do conceito de “técnica de vida”, de Georg Simmel. Neste aspecto, esclarece ainda Dubet:

Si se admite que estamos irremediavelmente comprometidos con un proceso de desencantamiento del mundo y del declive de lo sagrado, se pensará que las instituciones están hoy confrontadas al problema que se ha presentado a los regímenes democráticos después de la caída de los regímenes monárquicos, cuya legitimidad procedía de principios sagrados, en los que el rey recibía su autoridad de dios y el maestro de escuela, la suya, del rey... Notemos que las figuras republicanas que han sucedido a estos regímenes han procedido a una especie de traslación de lo sagrado a la “virtud”, a la “Razón” y a la nación al hacer de la soberanía popular la encarnación de esta unidad de valores que reflejan la unidad de un Pueblo. (2007, p. 63)

Além disso, hoje esta produção de unidade nacional é enfrentada por uma miríade de novas expressões identitárias, de novos objetivos sociais, de uma heterogeneidade de demandas democráticas (DUBET, 2007). Ou seja, o programa institucional não é resultado não de uma racionalidade homogeneizadora e unilateral, mas produto das condições históricas das atuais sociedades democráticas. Pois,

este desencanto ha dado un paso más, ya que la trascendencia de los principios republicanos – en Francia y en los Estados Unidos lós republicanos son los más fieles defensores del programa institucional– se enfrenta a la heterogeneidad de las demandas democráticas y al derecho soberano de los individuos. (DUBET, 2007, p. 63)

Neste contexto, o enfrentamento entre a heterogeneidade das demandas democráticas e as demandas por direitos individuais favorecem a pluralização das políticas contemporâneas e, com efeito, das políticas contemporâneas de

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

escolarização. O programa institucional é relativamente aberto para incorporação de novas agendas, novas pautas, novas lutas sociais. Porém, ao mesmo tempo, as ações estatais, ao tornarem-se mais difusas, passam a operar enquanto “trabalho sobre os outros” (DUBET, 2006).

Este trabalho é composto por um esforço dos atores em uma construção de suas experiências sociais<sup>121</sup> (DUBET, 1996) num espaço que engendra três dimensões: relacional (necessária ao reconhecimento do sujeito), de serviço (espaço profissional dos especialistas/trabalhadores) e controle (prerrogativa de igualdade democrática dos agentes/cidadãos). As instituições têm uma ampliação de suas funções sociais, na razão em que seu programa original é deslocado. A proteção social (CASTEL, 2005), o enfrentamento das desigualdades sociais (SOLERA, 2005) e os programas de escolarização são matizados por demandas sociais mais amplas.

Las instituciones ya no pueden protegerse de las demandas sociales, pero por otro lado, no pueden ser simples organizaciones de servicios encargadas de satisfacer estas demandas, aunque sólo fuera porque hay una tensión entre sus principios, su profesionalidad y las demandas de los colectivos y de los individuos. (DUBET, 2007, p. 64)

Como este programa institucional pode ser pensado em relação ao ingresso da educação patrimonial nas políticas de escolarização? Para uma produção analítica mais contextualizada, importa agora problematizarmos os sentidos e as práticas destas políticas no Brasil.

### **Escolarização e educação patrimonial no Brasil: permanências e deslocamentos**

A escolarização ingressou na agenda política brasileira no início da República. Desde 1870, fundamentada em teses liberais e democráticas moderadas, ainda não abolicionistas, a educação escolar ocupava um incipiente

---

<sup>121</sup> Na teorização de Dubet, experiência é uma noção que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no bojo desta heterogeneidade (DUBET, 1996).

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

interesse para o estabelecimento de uma nova ordem social, sobretudo para “integrar e disciplinar, sobretudo a população imigrante para o trabalho na grande lavoura cafeeira” (HILSDORF, 2011, p. 60). No contexto,

Fossem liberais, democráticas ou conservadoras, as forças políticas movimentam-se para controlar as instituições educativas e seus agentes e impor-lhes de modo definitivo a forma escolar como a mais adequada e eficaz para ministrar instrução e conformar a sociedade. (HILSDORF, 2011, p. 61)

O interesse em controlar a educação escolar estava na gênese das políticas estatais para o setor. Esse campo de disputas acabou por plasmar modelos escolares excludentes e injustos, parafraseando Anísio Teixeira (1977), num cenário histórico onde educação era privilégio. No começo do século XX, diversas reformas estaduais e demais alterações nos marcos jurídico-normativos foram esboçando a necessidade de modificar a estrutura e as finalidades do sistema de ensino. Professores e intelectuais posicionavam-se através de cartas públicas, documentos e manifestos a favor da democratização do acesso à educação escolar formal. O debate entre católicos e pioneiros, a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, era expressivo destas tensões (HILSDORF, 2011; FREITAS, 2011).

Dentre as diversas consequências desta conflitualidade histórica, interessantes, primeiramente, demonstrar a emergência do nacionalismo como conteúdo para as nascentes políticas de escolarização brasileiras. A associação entre os pioneiros da educação e a pauta nacionalista derivou-se dos movimentos intelectuais dos anos de 1910 que demandaram a valorização da cultura brasileira em oposição à presença estrangeira no país. Entre 1915 e 1918, Olavo Bilac, por exemplo, empreendeu uma campanha de “salvação nacional” pela alfabetização e pelo serviço militar obrigatório, desencadeando a criação da Liga da Defesa Nacional, em 1916. O programa de ação desta liga era bastante amplo, envolvendo saúde, moral e trabalho, assim como a instrução cívica do povo (obediência às leis e respeito às tradições nacionais; celebração dos fatos

### **O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil**

nacionais; obrigatoriedade do ensino de língua, história e geografia pátrias, inclusive nas escolas estrangeiras) em detrimento da superação do ensino apenas alfabetizador (HILSDORF, 2011). Embora atuante apenas até 1924, a Liga garantiu a inserção dos conteúdos nacionalistas na educação escolar, principalmente com o ensino de História do Brasil no primário.

Esse nacionalismo esteve igualmente presente nos movimentos culturais e estéticos presentes na sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX. A Semana da Arte Moderna, em 1922, o Movimento Antropofágico e as primeiras experiências em políticas culturais, idealizadas por Mário de Andrade (CALABRE, 2009; SILVA, 2012), ilustram essa tendência. Neste contexto, em 1936, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), planejado pelo poeta modernista com o interesse no conhecimento, conservação e divulgação da cultura nacional. Tal projeto inclinou-se para um projeto de construção de uma cultura nacional oficial.

Além das políticas estatais para a escolarização e para a cultura, o nacionalismo ocupou centralidade no nascente “mercado de bens simbólicos” (ORTIZ, 1988; 1985) cujo escopo das ações buscava a construção de uma identidade nacional. O início das transmissões radiofônicas no país, em 1922, marcou a identificação de uma “Era do Rádio” (CALABRE, 2004). O rádio passou a ser instrumento de divulgação governamental e, portanto, ferramenta para produção da homogeneidade cultural e da unidade/identidade nacional. O rádio interligou ideologicamente o país, embora, como demonstrou Renato Ortiz, outros meios de comunicação de massa engendraram a invenção de uma identidade nacional e, de certo modo, respondiam à indagação de “quem somos nós”, os brasileiros.

O esforço de nacionalização representou o primeiro empenho da escolarização do Brasil, produzindo uma agenda pedagógica contraditória, uma vez que enfrentou apenas parcialmente as mazelas e os dilemas educacionais do país, mas fora eficiente no sentido de fabricar os sentidos de uma nação. A

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

massificação da escolarização, a veiculação da ideologia e das “tradições” nacionais, o ensino cívico dos símbolos e dos hinos pátrios, a exaltação dos heróis nacionais, as datas comemorativas, o reconhecimento oficial do patrimônio da nação pelo SPHAN e sua conservação por atividades escolares e a circulação das ideologias governamentais desencadearam uma nova condição histórica para a escolarização. Escolarizar contextualizava-se no bojo de um universo imaginário de significado, de um patrimônio coletivo e de uma memória comum. Embora estas lógicas estejam muito vinculadas à Era Vargas, toda experiência política posterior não negligenciou os mecanismos de elaboração da “brasilidade”.

Segundo Schwartzman, Bonemy e Costa (2000), é possível identificarmos três aspectos que reforçaram estas políticas de nacionalização, a saber: a necessidade de um conteúdo nacional a ser transmitido pela escolarização e outros processos formativos; a legitimação do ideal de homogeneidade e de centralização na construção da escolarização no Brasil; a valorização da unidade nacional através de providências legais que demandavam fechamento de escolas de estrangeiros, nomeação de diretores e professores brasileiros e de construção de cidadania brasileira. Portanto, o sentimento de nacionalidade, em especial no governo Vargas, era meticulosamente articulado entre ações fortes no enfrentamento das culturas estrangeiras e o fortalecimento de uma cultura cívica de pertencimentos e filiações sociais.

Educar para o patrimônio nacional tornava-se ação emblemática destes contornos da escolarização. O patrimônio, a unidade nacional e a brasilidade eram conteúdos incontornáveis para a escola pública brasileira. Tal como a escola republicana francesa ensinava a geografia e a história da nação (DUBET, 2011b), a escola brasileira deveria ensinar “o Brasil”, representação esta eivada por dispositivos de seleção da cultura, da história e da memória oficiais. Educar associava-se ao objetivo de conservação dos valores e do patrimônio próprios da unidade desejada para o país. Embora não designada pela nomenclatura atual, educação patrimonial estava diluída nas escolas e em outras agências socializadoras do século XX.

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

Em 1983, ocorreu no Museu Imperial, em Petrópolis, um seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Monumentos”. A proposição central informava sobre a atualização de trabalhos pedagógicos desenvolvidos na Inglaterra sob o nome de *Heritage Education*. Educação patrimonial é inserida, com um pouco mais de regularidade, nas produções do IPHAN, contribuindo para a publicação do “Guia Básico de Educação Patrimonial”, em 1999 (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Entretanto, a ênfase dada ao termo, na ocasião, demarcou sua dimensão estritamente metodológica, o que não configurou reordenamentos substantivos no conteúdo político do setor. Este documento ofereceu uma (primeira) definição de educação patrimonial, entendida como “um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6). Ainda na década de 1980, foi desenvolvido o projeto “Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais do país”, cujo princípio organizador era o levantamento de bens que constituiriam “referências culturais” (LONDRES, 2012, p. 19). Este projeto já apresentou uma concepção ampliada de patrimônio, influenciado por uma visão “antropológica” de cultura.

Historicamente, as políticas patrimoniais (e de educação patrimonial) estiveram assentadas em representações eurocêntricas de patrimônio e de memória, recursivamente demonstradas em tombamentos materiais derivados do universo cultural lusitano (colonial) e do Barroco. A educação para a memória nacional foi enquadrada (POLLAK, 1989) aos padrões de uma história oficial, invisibilizando e silenciando as culturas populares, as culturas tradicionais, as culturas indígenas e afro-brasileiras, dentre outras.

Em todo caso, não é difícil observar, no âmbito das políticas brasileiras, a inexistência de uma política sistemática e duradoura para a educação patrimonial. Observamos algumas ações pontuais e descontínuas, vinculadas a experiências municipais ou estaduais, com ênfase em cidades com algum tipo de tombamento oficial. Porém, é possível identificarmos que a unidade nacional e a

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

homogeneidade cultural compuseram uma agenda civilizatória aos programas de massificação escolar e, conseqüentemente, produziram sentidos às relações entre educação e patrimônio cultural no Brasil.

Naquele contexto, conservar a ordem urbana, preservar os bens, resgatar um passado distante eram objetivos corriqueiros para iniciativas em educação patrimonial. Esta representação figurava uma definição estável, fixa e neutra de patrimônio, além de localizar sua discursividade em um passado desvinculado das mudanças socioculturais do tempo presente.

A partir da década de 1970, esta paisagem começa a mudar. A educação passa a vincular-se a outros objetivos sociais (SILVA, 2012), numa condição histórica onde a cultura passa a ser vista como recurso para projetos econômicos, políticos e sociais diferenciados (YÚDICE, 2004). Nesta ordem social globalizada, patrimônio, cultura e educação passam a ser mediadores de expectativas de lucro, rentabilidade, desenvolvimento, assim como estas práticas são engajadas em novos regimes de organização. Como observa Zambrano (2000), a globalização reestabeleceu relações entre economia, direitos e culturas. Numa escala global, esses processos foram compondo novas agendas para as políticas da cultura e da educação, ao mesmo tempo em que, em outra direção, diversos atores, grupos e movimentos sociais passaram a intensificar suas reivindicações por direitos e por reconhecimento cultural. Nesta circunstância, reconhecimento cultural e redistribuição econômica vão ocupando centralidade nas lutas por justiça social (FRASER, 2001).

Como analisou Silva (2010), essa situação favoreceu a pluralização da agenda das políticas de escolarização no Brasil. Diversos programas e políticas setoriais passaram a considerar atores e coletivos antes ausentes da representação oficial da política, caso de negros, quilombolas, mulheres, indígenas, comunidades tradicionais, homossexuais, culturas populares, etc. Essa discussão alcançou a educação patrimonial no começo do século XXI. Os sentidos mais clássicos de patrimônio são tensionados por novas deliberações jurídicas e

## **O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil**

normativas que ampliaram a ideia de patrimônio, incorporando suas dimensões intangíveis e também ambientais. As culturas populares e tradicionais foram reconhecidas como patrimônio pelo Estado Brasileiro<sup>122</sup>.

Consoante a estas mudanças, duas experiências históricas em educação patrimonial, acima citadas, já continham indícios da incorporação da diversidade cultural, a saber: o projeto “Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais do país” – que almejava a pesquisa de novas referências culturais – e a publicação do “Guia Básico de Educação Patrimonial” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). A chegada de Gilberto Gil ao Ministério da Cultura, em 2003, acelera estes processos de reconhecimento político da diversidade cultural brasileira, assim como sua inserção em lógicas de desenvolvimento social a partir de circuitos de economia criativa (ou economia da cultura). Diversas experiências em educação e diversidade cultural ou em educação patrimonial foram potencializadas, a partir, por exemplo, da criação do Programa Cultura Viva que procurava consolidar experiências em políticas culturais em andamento no interior do país (SILVA, 2012; 2013). Muitos Pontos de Cultura, principal iniciativa do programa, alocaram-se em instituições de ensino provocando pontos de intersecção entre as políticas de escolarização e as políticas culturais.

### **A agenda cultural das políticas de escolarização: indagações conclusivas**

O cenário histórico brasileiro posterior à Constituição de 1988, sobretudo se considerarmos as disputas e as reivindicações por direitos e garantias estatais que lhe antecederam, revelou que as políticas públicas brasileiras teriam novas orientações socioculturais.

---

<sup>122</sup> Sendo emblemáticos os registros ou tombamentos do ofício das paneleiras de goiabeiras, no Espírito Santo; a Arte Kusiwa e seus grafismos entre os povos indígenas Wajãpi, no Amapá; o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, em Belém do Pará; o jongo na região sudeste do Brasil, dentre outros.

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

A ampliação destas reivindicações por direitos expôs um conjunto de novos atores, movimentos e disputas sociais que, em termos sociológicos, elaborou novos dilemas à justiça social, a partir da constatação da ambivalência de demandas por redistribuição econômica e por reconhecimento cultural (FRASER, 2001). Além das injustiças materiais, historicamente denunciadas por perspectivas marxistas, agora as injustiças simbólicas instituíam-se como pautas da sociedade contemporânea. Essa situação social pode ser observada em diversas escalas de percepção, das dimensões locais às globais. Contudo, se o modo de construção das relações sociais estava em mudança, tal condição não reduzia a intensidade das desigualdades, pelo contrário, estas se multiplicavam (DUBET, 2003).

A multiplicação das desigualdades, sobretudo desde a década de 1990, se deu de maneira associada à redefinição dos papéis do Estado e às mudanças significativas na organização produtiva. O mercado tornava-se o paradigma de ação para o Estado, onde os dispositivos do primeiro colonizavam a pauta de ordenamentos políticos e econômicos do segundo (BALL, 2001). Tornavam-se evidentes, com radicalidade, as incompatibilidades entre o desenvolvimento do capitalismo e o da igualdade democrática (DUBET, 2003).

Em alguma medida, podemos considerar que essa ampliação das pautas sociais transcorreu em conjunturas desfavoráveis às mesmas, isto é, os novos direitos, como os direitos culturais, emergiram em cenários de redução do Estado. Gênero, geração, etnia, raça, opção sexual e religiosa constituíram-se em temas centrais para coletividades que reivindicavam justiça social, direito à diferenciação e respeito à diferença, em contraposição aos ideários do economicismo de mercado. As políticas da diferenciação social passaram a enfrentar as hierarquias e clivagens dos processos de cristalização das desigualdades sociais (SOLERA, 2005).

Em termos políticos, as demandas destes novos atores compuseram lógicas de ação política em movimentos sociais ou no interior de racionalidades estatais,

## O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil

as quais demandaram a inserção de políticas interculturais (CANCLINI, 2007) como direito disruptivo dos primados monoculturais da modernidade e explicitaram, na ação dos atores, elementos mediadores entre suas trajetórias pessoais e os projetos societários onde se engajavam. Estas disputas simbólicas encontraram na pauta das políticas culturais contemporâneas *locus* privilegiado.

No caso brasileiro, novos dispositivos jurídicos foram sendo criados tensionados pela ambivalente garantia de direitos universais versus respeito às especificidades culturais. O caso, talvez, mais emblemático desta situação seja o das comunidades indígenas, cujas reivindicações comportavam exigências por escolarização, mas com o respeito político e pedagógico às suas heranças tradicionais, através do ensino bilíngue.

Se as pautas dos movimentos sociais trazem em si pequenas sínteses destes processos de mudança sociocultural, para as políticas da ação cultural estes processos podem ter sido ainda mais intensos. As lógicas de ação de inúmeros movimentos sociais brasileiros têm na cultura, ou nos processos culturais e de escolarização, tema importante para a produção reflexiva de formas alternativas de desenvolvimento social. Embora a ação destas organizações não possua uma diretividade única, parece que tensiona as políticas culturais, enquanto instrumentos de justiça social e simbólica, para tornarem-se estratégias relevantes para a redução das desigualdades multiplicadas (DUBET, 2003) ou para formular patamares mais aceitáveis de injustiça social (DUBET, 2011a).

Concomitantemente, estas lutas, demandas e reivindicações societárias modificam a estrutura das políticas contemporâneas, pois estas se fazem heterogêneas e plurais. Mesmo que os princípios organizativos sejam transplantados dos mecanismos de mercado (BALL, 2001) e as lógicas operem desde dinâmicas concorrenciais, o programa institucional, enquanto reconstrução dos princípios de ação, modifica-se. As relações entre os campos normativos e as práticas políticas são muito sensíveis, na razão em que são as experiências sociais que sintetizam e ressignificam os nexos de sentido entre a instituição e o ator.

## **O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil**

Quanto à educação patrimonial, é possível observarmos um deslocamento no plano de seus conteúdos político-culturais, o qual permite visualizarmos uma maior permeabilidade em seu programa institucional. A ação e a mobilização de diversos atores desestabilizaram e têm reorganizado o programa institucional destas políticas, as quais têm sido recompostas desde a ampliação de sua agenda cultural até as alterações em suas prerrogativas metodológicas, que visam superar estratégias mais conservadoras centradas na conscientização.

Por fim, a recente inserção da temática em políticas de escolarização e em políticas culturais, caso do Programa Mais Educação, do Programa Mais Cultura nas Escolas e do Programa Cultura Viva, sinaliza um novo tempo para a educação patrimonial. Não chega, obviamente, a sinalizar para uma política nacional para o setor, mas evidencia a urgência de suas novas pautas pedagógicas, políticas e socioculturais.

**Bibliografia:**

- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERGER, P. L.; BERGER, B. O que é uma instituição social? In: FORACHI, M. M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1977.
- CALABRE, L. *A era do rádio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- CALABRE, L. *Políticas culturais no Brasil: dos anos 1930 ao século XX*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- CANCLINI, N. G. (Org.) *Políticas Culturales en América Latina*. México: Grijalbo, 1987.
- CANCLINI, N. G. *A Globalização Imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011.
- CASTEL, R. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- DOMINGUES, J. M. *Do ocidente à modernidade: intelectuais e mudança social*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DUBET, F. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DUBET, F. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- DUBET, F. Conflictos de normas y ocaso de la institución. *Estudios Sociológicos*, v. 22, n. 64, p. 3-24, 2004.
- DUBET, F. El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos na en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.
- DUBET, F. El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, n. 16, p. 39-66, 2007.
- DUBET, F. *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011a.
- DUBET, F. *Mutações cruzadas: a cidadania e a escola*. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n. 47, p. 289-305, 2011b.
- DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: FORACCHI, M. M.; PEREIRA, L. (Orgs.) *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

**O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil**

ELIAS, N. O processo civilizador – Volume 1: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.) Democracia Hoje. Brasília: Ed. UNB, 2001. p. 245-282

FREITAS, M. C. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. (Orgs.) Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 165-181.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HILSDORF, M. L. S. História da Educação Brasileira: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN, 1999.

LONDRES, C. O patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, A. (Org.) Educação patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 14-21.

LYON, D. Pós-modernidade. São Paulo: Paulus, 1998.

ORTIZ, R. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ORTIZ, R. A Moderna Tradição Brasileira – Cultura Brasileira e Indústria Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SCHWARTZMAN, S.; BONEMY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra/ FGV, 2000.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. Tempo Social, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

SILVA, R. M. D. Os direitos culturais e a política educacional brasileira na contemporaneidade. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, vol. 26, n. 1, p. 123-136, 2010.

SILVA, R. M. D. Políticas culturais em cidades turísticas brasileiras: um estudo sobre as técnicas de vida contemporâneas. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

SILVA, R. M. D. Narrativas de democratização cultural no Brasil: um olhar sociológico ao Programa Cultura Viva. Revista Ciências Sociais Unisinos, v. 49, n. 3, p. 269-278, 2013.

**O Programa institucional das políticas de educação patrimonial no Brasil**

SIMMEL, G. *Cultura Femenina y otros ensayos*. 5. ed. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1946.

SIMMEL, G. *A metrópole a vida mental*. In: VELHO, O. (Org.). *O Fenômeno Urbano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SOLERA, C. R. R. *Sete grandes debates sobre desigualdade social*. In: CATTANI, A.; DIAZ, L. M. (Orgs.) *Desigualdades na América Latina: novas perspectivas analíticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TÖNNIES, F. *Comunidade e sociedade*. In: BIRNBAUM, P.; CHAZEL, F. (Orgs.) *Teoria Sociológica*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1977. p. 106-113

TOURAINÉ, A. *O que é a democracia?* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

TOURAINÉ, A. *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. São Paulo: Vozes, 2007.

ZAMBRANO, C. V. *Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad*. *Nueva Sociedad*, n. 165, p. 148-159, 2000.

YÚDICE, G. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.