

MIGUEL SGARBI PACHIONI

COMUNICANDO IDENTIDADES: O PATRIMÔNIO CULTURAL
SOB A ÓTICA DOS EDUCANDOS MEDIADOS PELA EDUCOMUNICAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Comunicação, no curso de Pós-Graduação em Comunicação, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Regiane R. Ribeiro

CURITIBA

2014

Catálogo da publicação

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Pachioni, Miguel Sgarbi

Comunicando identidades : o patrimônio cultural sob a ótica dos educandos mediados pela educomunicação / Miguel Sgarbi Pachioni – Curitiba, 2014.

197 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Regiane Regina Ribeiro

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

1. Comunicação. 2. Identidade social. 3. Patrimônio cultural. 4. Educação – Escolas públicas – Curitiba- PR. 5.Cultura. I.Título.

CDD 302.2

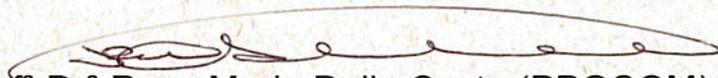


PARECER

A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, após arguir o(a) candidato(a) **Miguel Sgarbi Pachioni**, em relação ao seu trabalho de dissertação intitulado "Comunicando identidades: o patrimônio cultural sob a ótica dos educandos mediados pela Educomunicação" é de parecer favorável à **APROVAÇÃO** do(a) acadêmico(a), habilitando-o(a) ao título de *Mestre* em Comunicação, linha de pesquisa Comunicação, Educação e Formações Socioculturais" da área de concentração em Comunicação e Sociedade. Curitiba, 21 de fevereiro de 2014.

obs: A banca ressalta a qualidade do trabalho teórico e a sua relevância dos estudos em comunicação

Profª Leonel Brizola Monastirsky (PPG/UEPG)


Profª Drª Rosa Maria Dalla Costa (PPGCOM)



Prof Dr Regiane Regina Ribeiro

Orientadora e presidente da banca examinadora



DECLARAÇÃO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Declaramos para os devidos fins, que **Miguel Sgarbi Pachioni**, defendeu sua dissertação de mestrado em comunicação no dia 21 de fevereiro de 2014, sob o título "**Comunicando identidades: o patrimônio cultural sob a ótica dos educandos mediados pe Educomunicação**", com aprovação da banca designada pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação desta Universidade.

Programa de Pós-Graduação em Comunicação do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

Curitiba, 16 de abril de 2015.

Profª Drª Regiane Regina Ribeiro
Coordenadora do Programa de
Pós Graduação em Comunicação



Dedico este trabalho aos realizadores da Semana de Arte Moderna de 1922, sem a qual o questionamento sobre o presente tema não se faria existente com a mesma intensidade.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Regiane Regina Ribeiro, por tamanha atenção e disposição em trazer referenciais que se incorporaram perfeitamente ao projeto em questão, tornando-o mais interessante e instigante em sua proposta;

Aos componentes da banca por toda a devida disposição, interesse e proatividade em questionar os fundamentos que fazem a presente dissertação ser mais completa;

Ao Curso de Pós-Graduação em Comunicação, do Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, na pessoa de sua coordenadora Kelly Prudêncio, representando todos os funcionários e terceirizados que contribuíram efetivamente para o amplo convívio social;

Aos educadores, pedagogo/as, diretores e educandos que crêem e se esforçam em transformar as diferentes realidades de acordo com suas convicções, com o intuito de se atingir níveis de qualidade que efetivamente dialoguem com o conhecimento construído pela dinâmica das relações socioculturais;

Aos colegas de mestrado que trouxeram tantos exemplos instigadores e momentos de grande prazer pelo convívio social;

Aos meus familiares, desde os geograficamente mais distantes aos mais próximos, mostrando-me cada um a seu modo os resultados de suas historicidades, valores e saberes;

Aos profissionais que me possibilitaram o contato e aprofundamento sobre o tema do patrimônio cultural, dentre estes os presentes nas entidades Sesc e IPHAN;

Em especial à Alena por todos os seus gestos singulares, seus discursos aflorados e sua crítica convincente como forma de aprimoramento daquilo que a vida efetivamente vale a pena.

RESUMO

O presente trabalho é fruto da reflexão sobre o significado de patrimônio cultural e o seu reconhecimento enquanto bem simbólico presente no cotidiano dos educandos da rede pública de ensino de Curitiba/PR. Para tanto, a pesquisa se propõe a revelar se o que poderia ser considerado um patrimônio cultural de um dado bairro advém da imposição de referenciais alheios às suas próprias vivências dos educandos ou se este referencial é construído por meio de suas experiências sociais do cotidiano. A proposta é de elucidar se os referenciais culturais mencionados pelos educandos condizem ou não com a perspectiva reprodutivista da violência simbólica e se há evidências da hegemonia cultural ao fundamentar a possível caracterização de monumentaneidade e desterritorialidade quando se pensa em patrimônios culturais. Baseado nos referenciais dos estudos culturais associados à teoria das mediações, os métodos de pesquisa foram mistos, envolvendo a análise de conteúdo e a observação participante decorrente de uma oficina educacional aplicada em dois colégios, além de grupos de discussão como forma de aprofundamento da temática. Como hipótese, adotou-se a ideia de que o senso crítico dos educandos se mostrasse de forma subjugada, não sendo consideradas suas vivências como parte de uma cultura que tanto os compõe quanto por eles é composta. Os resultados apresentados podem contribuir para uma reflexão mais profunda sobre as interações possíveis e o distanciamento existente entre a construção do conhecimento, a apropriação dos referenciais culturais e o reconhecimento de identidades que, imersos no contexto fragmentado da modernidade, mostram-se em transição neste processo em que o ato de comunicar se confunde com a necessidade de se (re)conhecer socialmente.

Palavras-chave: patrimônio cultural, comunicação social, identidades, educação, referencial simbólico.

ABSTRACT

This work is the result of the reflection on the meaning of cultural heritage and its recognition present in the daily lives of students from public schools in Curitiba/PR. Therefore, the research intends to reveal whether what is considered a cultural heritage of a given neighborhood comes from the imposition of outside references or from their own daily experiences of the context they belong in. The aim is to elucidate whether the cultural references mentioned by the students are connected or not with the reproductive perspective of symbolic violence and if there are evidences of the cultural hegemony that delimits the features of monuments and the lack of belonging when thinking about cultural heritages. Based on references of cultural studies associated to the mediation theory, the research methods used were mixed: content analysis, participant observation during an educommunication workshop in two schools and focal group. The hypothesis was that the critical sense of the students was undervalued because their everyday experiences is not considered as a part of a culture that composes them but that they also compose. Moreover, through the educommunication workshop, the aim was to analyze in which way the students collectively build their justification about what makes a cultural heritage. The results can contribute to a deeper reflection about the possible interaction and the existent distancing between knowledge constructions, the appropriation of cultural references and the recognition of identities, which, inserted in the fragmented context of modernity, show themselves transient in the process in which the act of communication gets confused with the necessity of social (re)cognition.

Palavras-chave: Cultural heritage. Social communication. Identities. Educommunication. Simbolic referencial.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
Rua Bom Jesus, 650 Fone e Fax: 3313-2025

TERMO DE RESPONSABILIDADE

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO ÉTICO COM A ORIGINALIDADE CIENTÍFICO-INTELLECTUAL

Responsabilizo-me pela redação do Trabalho de Dissertação, sob título “Comunicando identidades: o patrimônio cultural sob a ótica dos educandos mediados pela educomunicação”, atestando que todos os trechos que tenham sido transcritos de outros documentos (publicados ou não) e que não sejam de minha exclusiva autoria estão citados entre aspas e está identificada a fonte e a página de que foram extraídas (se transcrito literalmente) ou somente indicadas fonte e ano (se utilizada a idéia do autor citado), conforme normas e padrões ABNT vigentes.

Declaro, ainda, ter pleno conhecimento de que posso ser responsabilizado legalmente caso infrinja tais disposições.

Curitiba, 21 de fevereiro de 2012.

Miguel Sgarbi Pachioni

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1 – MODELO DE MATRIZ ANALÍTICA PROPOSTA PELO PRESENTE PROJETO PARA CATEGORIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS DE PATRIMÔNIOS CULTURAIS SOB A PERSPECTIVA DOS EDUCANDOS 163
- TABELA 2 – DADOS TABULADOS ENTRE OS DOIS COLÉGIOS PÚBLICOS A RESPEITO DO REFERENCIAL DE PATRIMÔNIO CULTURAL SOB A PERSPECTIVA DOS EDUCANDOS 166
- TABELA 3 – DADOS TABULADOS ENTRE OS DOIS COLÉGIOS PÚBLICOS A RESPEITO DO PATRIMÔNIO CULTURAL LOCAL A SER PRESERVADO SOB A ÓTICA DOS EDUCANDOS 167
- TABELA 4 – DADOS TABULADOS ENTRE OS DOIS COLÉGIOS PÚBLICOS A RESPEITO DOS MOTIVOS A SE PRESERVAR OS PATRIMÔNIOS CULTURAIS SOB A ÓTICA DOS EDUCANDOS 168
- TABELA 5 – DADOS TABULADOS ENTRE OS DOIS COLÉGIOS PÚBLICOS A RESPEITO DA CARACTERIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL SOB A PERSPECTIVA DOS EDUCANDOS 169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A COMUNICAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SENTIDO	17
2. A CULTURA E AS INTERAÇÕES COM A IDENTIDADE	35
2.1 DO GLOBAL AO COTIDIANO PELAS RELAÇÕES HIBRIDIZADAS	54
2.2 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL NA CONSTRUÇÃO DO SABER	71
3. O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO MEMÓRIA COLETIVA	92
3.1 A EDUCOMUNICAÇÃO E SEU POTENCIAL IDENTITÁRIO	117
3.2 O PERTENCIMENTO POR MEIO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	129
3.3 A OFICINA DE EDUCOMUNICAÇÃO E SUA APLICAÇÃO	143
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	152
4.1 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	165
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	188
ANEXOS	194

INTRODUÇÃO

A heterogeneidade da cultura está presente nas diferentes referências que a constitui e nas variadas formas de expressão que a caracterizam enquanto um processo construtivo, dinâmico e complexo tanto das identidades individuais como das memórias coletivas. Entendendo a cultura como um conceito polissêmico e controvertido, como um processo pelo qual significados são socialmente construídos e historicamente transformados, incluindo práticas e sentidos do cotidiano, institucionalmente uma das instâncias de sua representatividade se dá por meio dos patrimônios culturais, ou seja, pelo conjunto de manifestações e realizações de uma dada coletividade, advindo de distintos contextos e imersos em um constante processo de interações simbólicas que, por sua natureza, constituem espaços fundamentais de inquietações tanto no que se refere aos poderes instituídos quanto ao que tange os saberes normativos.

Neste cenário, cultura, comunicação e educação se inter-relacionam e integram uma concepção mais ampla de sociedade que, contemporaneamente, faz-se presente e atuante como um terreno de disputas entre dominação e resistência. Em meio a este campo de fronteiras e regimentos flexíveis, permeado por diferentes interesses e de afinidades múltiplas, caracterizadas pela modernidade, a tríade referenciada propicia tanto a reprodução das relações sociais e do conhecimento, impostos como hegemônicos pela sua verticalidade de influências, como também possibilita brechas para que aconteça a mudança, propiciando um entendimento mais dinâmico de como as relações locais se integram, ou mesmo se evidenciam, a um contexto global, assegurando que identidades sejam (re)conhecidas.

Tal processo pode acontecer naturalmente, mediante o próprio cenário existente, instigando reflexões mais profundas quando inseridas em comunidades tradicionais e culturalmente reconhecidas, por exemplo, ou mesmo ser propiciado por alguns meios que instiguem o questionamento sobre as maneiras pelas quais se vive, sobre as crenças e valores existentes e sobre os referenciais simbólicos que constituem o senso comum presente nos meios urbanos de tantas variações representativas. Isso porque, na identificação de referências culturais, consideram-se as dimensões e atribuições do valor histórico e artístico do que é considerado um bem cultural na dimensão simbólica daquele espaço para aqueles que o coabitam, transformando-se, portanto, em uma proposta esta plural, diversificada e complexa.

A construção de uma abordagem alternativa à teoria e/ou pensamento dominante traz em seu viés de referenciais simbólicos as relações entre estudos culturais e marxismo, em que emergem duas questões primordiais: entender a cultura diante à estrutura social ao qual integra, assim como em meio a sua contingência histórica; assumir que a sociedade contemporânea é dividida desigualmente, sendo a cultura um dos principais fatores em que esta divisão é tanto estabelecida quanto contestada. Assim, a cultura contribui para a produção de fenômenos que viabilizam, mediante a reelaboração simbólica das estruturas atuantes, a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, atuando na reestruturação do sentido.

Para tanto, a proposta aqui adotada se apropria do marxismo de corte gramsciano, caracterizado pela sobredeterminação da tese da ideologia dominante para um posicionamento mais complexo, em que o imperativo era explicar e analisar os conflitos através da diferença de classe, permite pensar a pluralidade e matrizes culturais, com ênfase na diversidade cultural para (re)descobrir as culturas ditas populares e a constituição de identidades por meio de um modelo de articulação que possibilita ao indivíduo tornar-se um indivíduo social.

Ao ser incorporado à problemática das culturas populares, certos desdobramentos teóricos neste trabalho conceituados passam a reposicionar a problemática ideológica no espaço da interação entre classes e grupos sociais como parte da disputa pela hegemonia. Dessa maneira, os fenômenos ideológicos passam a ser entendidos não somente como derivados das classes, mas também como resultantes de outras diferenciações sociais, fazendo com que “as ideologias ou diferenças culturais entre grupos se constituíram não somente na produção – como na teoria marxista clássica¹ sobre as classes, mas também no consumo” (Canclini, 1995, p.20).

Desta maneira, o presente trabalho se estrutura diante de um processo de mediações identitárias que dialoga com o perfil de atuação da educomunicação

¹ A teoria marxista clássica condiz com o economicismo, entendido como uma aproximação teórica que procura interpretar as fundações econômicas da sociedade como uma única estrutura determinante. Tal abordagem, reducionista na visão de Hall (1982), simplifica tudo numa formação social ao nível econômico e conceitua todos os outros tipos de relações sociais como a este nível relacionados direta ou indiretamente.

voltada à questão da educação patrimonial, tendo como eixo de investigação o significado do que é considerado patrimônio cultural sob a ótica dos educandos que a este bem citado se relacionam seja por meio de suas experiências pessoais ou mesmo através de seu imaginário simbólico. Com isso, identidade e hegemonia são discutidas e integradas na vertente da cultura popular justamente em um momento em que os meios de comunicação penetram e se dissolvem no meio social, trazendo novas contribuições para a formação da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, para a construção dos conhecimentos e saberes – é a abordagem gramsciana que vai permitir abordar a comunicação como dimensão constitutiva da cultura e, portanto, de produção da sociedade como um todo, admitindo tanto a reprodução do sistema de dominação quanto a resistência a esse mesmo sistema. Assim, a comunicação é pensada, ao mesmo tempo, como um processo social e um campo de disputa cultural.

No entanto, este trabalho não se propõe a uma reflexão que procura se aprofundar na descrição ou mesmo em hierarquizar saberes locais, sem que seja necessário realizar um amplo levantamento dos conhecimentos tradicionais e regionais. Assim, não há pretensões de se traçar uma diretriz daquilo que seria adequado à metodologia da educação patrimonial como um guia referencial, pois ao apresentar como área de conhecimento as relações sociais que estruturam a cultura local e como objeto de estudo os referenciais simbólicos que as integram, busca-se contextualizar o presente tema mediante a aplicação de uma oficina educ comunicativa com a premissa da educação patrimonial. A proposta aqui sugerida, portanto, é de elucidar se os referenciais culturais mencionados pelos educandos condizem ou não com a perspectiva de violência simbólica e se há evidências da hegemonia cultural ao fundamentar a possível caracterização de monumentaneidade e desterritorialidade quando se pensa em patrimônios culturais – ainda mais no que se refere ao público jovem em seu ambiente educativo formal.

A questão que envolve a monumentaneidade se relaciona com os referenciais materiais que caracterizam historicamente os patrimônios consagrados, ou seja, os patrimônios já institucionalizados e que, com isso, trazem consigo uma questão social evidente: se é por meios das edificações consideradas grandiosas que se reconhece e se preserva a cultura, seu acesso e usufruto se restringe a quem economicamente apresenta este poder construtivo e constitutivo. Já a desterritorialidade se faz evidente no acervo do que é catalogado como bem cultural,

reforçando a presença de elementos externos às realidades locais, fazendo com que a cultura cotidiana de uma dada comunidade seja vista em segundo plano ao que, por exemplo, integra a coleção de um museu. Assim, fica evidente que a materialidade conduz a monumentaneidade assim como a desterritorialidade propicia a perda dos referenciais tradicionais, de hábitos e costumes singulares.

Por analisar quais elementos são considerados representativos como um bem cultural local, sendo este o objetivo do presente trabalho, torna-se possível vislumbrar, mesmo que superficialmente, os vínculos com a comunidade, a valorização ou desconsideração do cotidiano e a formação do pensamento crítico junto ao existente contexto, pretendendo-se contribuir para uma melhor compreensão das realidades locais e suas respectivas expressões culturais comumente não reconhecidas como integrantes de um contexto cultural mais amplo – não se trata de localizar os referenciais em posições contrastantes entre um dado centro ou periferia, remontando a exclusão das experiências e saberes periféricos dos demais reconhecidos como centrais, mas tem-se como propósito o situar-se fora desta mera oposição reducionista, estando presente em suas mediações.

Por isso, esta proposta permeia os estudos culturais e se apropria de seu olhar multi e interdisciplinar para entender os processos culturais como interdependentes, caracterizando uma relação dinâmica com outras esferas, principalmente no que se refere à produção e reconhecimento da cultura em seu cotidiano, delineando as intersecções entre a hegemonia simbólica e a imposição hierárquica de conhecimentos, construindo uma perspectiva que enfatiza a atividade humana, a produção ativa da cultura ao invés de seu mero consumo passivo. Assim, possibilita-se visualizar as interações entre as estruturas sociais e as formas e práticas culturais, enxergando a comunicação como parte integrante da problemática que envolve as disputas de poder e hegemonia, como a manifestação simbólica e carregada de significado por meio do qual se torna um dos elementos essenciais para a emergência da sociedade moderna, já que é referenciada como um processo de construção do sentido social – daí a evidência de se ver a comunicação como uma forte referência nas ciências sociais, constituindo uma vertente singular dos estudos culturais com a devida atenção na base social dos processos culturais. Esta é a abordagem do primeiro capítulo deste trabalho, logo após esta breve introdução à temática abordada.

Já no segundo capítulo a cultura é correlacionada à formação identitária, estruturando-se junto ao contexto das práticas sociais existentes que, nesta ótica, propicia a construção relacional que se dá a partir do reconhecimento da diferença, o que promove negociações em que os indivíduos se posicionam em relação aos seus próprios tempos e espaços que são constantemente alterados e remanejados, atentando-se à temática das identidades num pano de fundo de intensa fragmentação do sujeito. As consequências destas disputas aparecem no primeiro subcapítulo, onde o caráter inacabado das identidades é relacionado ao contexto liquefado da sociedade urbana moderna, abrindo-se espaço para que as relações hibridizadas da cultura massiva e da cultura popular possam dialogar para a construção de novos campos referenciais, permitindo apropriações e ressignificações imprevisíveis, podendo reverter a uma dada hegemonia existente. O segundo subcapítulo procura trazer para o contexto escolar os reflexos destas relações sociais onde a disputa pelo significado fica evidenciada, encontrando a construção do saber como fonte de manutenção ou substituição de poder, entendido como uma função de apropriação (e não manipulação) simbólica, na medida em que a circulação cultural e de seus referenciais são (re)interpretados pelos educandos.

Na sequência, enquanto o terceiro capítulo é dedicado à conceituação do patrimônio cultural junto à memória coletiva que a eles se associa, seu primeiro subcapítulo procura justificar a pertinência da educomunicação para o desenvolvimento de um pensamento crítico e experiencial da realidade e o seguinte, segundo subcapítulo, complementa ao anterior por contextualizar a educação patrimonial como uma fonte de estímulo ao pertencimento entre seus interlocutores e as localidades aos quais estes se inserem e integram, promovendo o senso de visibilidade social e de interlocução de seu meio junto a sua própria identidade a ser explorada e reconhecida. No terceiro subcapítulo, aborda-se a proposta e aplicação da oficina educ comunicativa voltada à temática da educação patrimonial junto aos educandos dos dois diferentes colégios para avaliar tal dimensão da cultura e de seus respectivos significados.

No quarto capítulo é apresentado o processo metodológico pelo qual a pesquisa foi conduzida, assim como o conseqüente levantamento e análise dos dados primários por meio de pesquisas exploratórias que possibilitaram categorizar as diferentes percepções do que efetivamente os educandos entendem por patrimônio cultural. Para isso, inicialmente um questionário aberto foi aplicado em

uma turma de cada colégio e, após a exibição e discussão do filme *Narradores de Javé*, propôs-se modificar seu roteiro para que Javé efetivamente pudesse ser reconhecida como um Patrimônio da Humanidade. Mas quais elementos propiciariam tal caracterização diante aos dois grupos pesquisados?

Por fim, algumas considerações finais foram estruturadas como forma de complemento e mesmo para delimitar os limites da presente pesquisa, mostrando-se um campo amplo e diversificado a ser explorado em pesquisas posteriores que, de alguma forma, possam se utilizar da abordagem e dos dados levantados e integrar novas informações a este dinâmico cenário que envolve as percepções sobre os referenciais de patrimônios culturais.

1. A COMUNICAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SENTIDO

Falar de comunicação significa, primeiramente, reconhecer sua relevância numa sociedade em que o conhecimento e a informação têm desempenhado papéis fundamentais na sua construção e consolidação tanto dos processos de desenvolvimento econômico como dos exercícios de democratização política e social. Antes disso, sendo a comunicação uma faculdade humana que remonta a própria forma do qual as interações simbólicas são estruturadas e estabelecidas, na atualidade, diante uma imensa variedade de grupos que compartilham e confrontam as relações socioculturais existentes, as diferenças de suas origens e a própria distância física e social entre seus interlocutores, sob a perspectiva da Folkcomunicação², Beltrão a situa como sendo “o problema fundamental da sociedade contemporânea” (2004, p.53).

Se para alguns a comunicação é compreendida como um mero conjunto de mensagens, o campo de estudos da comunicação na América Latina se formou a partir do cruzamento do paradigma informacional, advindo da investigação norte-americana, e da crítica denunciante das ciências sociais, a partir da década de 1970, após os anos de modernização desenvolvimentista que a caracterizou como um terreno inovador por seus dispositivos tecnológicos que estavam por trás do chamado efeito de alienação do público receptor das mensagens expostas.

Isso porque, de acordo com os escritos da Escola de Frankfurt, acreditava-se que a comunicação era referência no que diz respeito à formação e reprodução das ideias dominantes, legitimando tornar aceitáveis as estruturas de poder. Para Horkheimer e Adorno, expoentes desta escola, as possibilidades emancipatórias e criativas que as tecnologias de comunicação possuíam, inventadas desde a imprensa de massas, foram deslocadas do eixo político para o eixo do poder econômico, ocasionando a sua conversão em ideologia da sociedade industrial.

Os estudos de comunicação propriamente latino-americanos, de acordo com Martín-Barbero (1995, p.147), fundam-se no que o autor chama de “teoria da dependência”, sendo esta a grande propiciadora, primeiramente, da articulação dos

² Na definição de Luiz Beltrão, um dos principais expoentes da Folkcomunicação, esta seria o processo de intercâmbio de informações e manifestações de opiniões, ideias e atitudes de massa através de agentes e meios ligados direta ou indiretamente ao folclore, com destaque aos grupos marginalizados dos processos ditos hegemônicos.

estudos dos meios ao estudo das estruturas econômicas e das condições de propriedade dos meios. Posteriormente, esta teoria também favorece o estudo do processo ideológico, remontando-se então à tradição frankfurtiana por acreditar que o poder comunicacional tenha sido concebido como um atributo de um sistema monopólico, administrado por uma restrita parcela de especialistas que podia impor seus valores e suas opiniões. Com isso, tal sistema residiria na ampla difusão que os meios massivos proporcionariam às mensagens dominantes, assim como na manipulação inconsciente dos receptores pela reprodução ideológica da classe dominante e, portanto, reflexo do econômico.

Com a participação mais evidente da globalização e da questão transnacional, conforme sugere Martín-Barbero (2002), tornou-se necessário pensar uma nova trama de territórios e de atores emergentes de um cenário de contradições e conflitos que foi articulado em função da experiência dos movimentos sociais³ e da reflexão promovida pelos Estudos Culturais⁴, repercutindo em novas formas de sociabilidade relacionadas à heterogeneidade simbólica existente nos meios urbanos modernos que, inevitavelmente, ocasiona sua descontinuidade funcionalista – não apenas as imposições estruturais são determinantes na constituição do pensar e agir dos sujeitos, mas também as experiências desses mesmos sujeitos e de suas capacidades subjetivas de interpretação em um dado contexto historicamente construído, onde a esfera cultural se molda em um terreno do qual política, poder e dominação são mediados (Escosteguy, 2010, p.20).

³ Os movimentos sociais influenciaram enormemente a pesquisa em comunicação na América Latina, ainda na década de 1980, quando se tornou mais evidente o papel dos meios massivos na transformação das culturas nacionais. As teorias dominantes na pesquisa em comunicação se desestabilizaram tanto no nível regional, com a articulação da sociedade civil no combate ao autoritarismo de regimes militares instaurados em vários países latino-americanos, quanto no nível internacional, com a movimentação do campo intelectual no que se refere às formas de pensar a cultura. Essas mobilizações e movimentos sociais politizaram questões antes consideradas privadas, introduzindo uma série de mudanças na própria cotidianidade das pessoas.

⁴ Os Estudos Culturais, adotados como proposta metodológica neste projeto de pesquisa, consistem de um movimento interdisciplinar que não constitui uma corrente específica da área de comunicação, embora tenha propiciado sua renovação desde a década de 1980. Isso porque os Estudos Culturais exploram a idéia de cultura em seu sentido popular e cotidiano, onde os temas relevantes estudados por esta abordagem são considerados fenômenos onde se conectam e condensam uma ampla variedade de pontos em pauta no debate público, como por exemplo as relações de gênero, a pedagogia popular, o problema das subculturas e as mudanças de identidade na era da globalização. Além disso, complementa a este cenário de atuação o questionamento de hierarquias entre formas e práticas sociais, confrontando as imagens advindas da indústria cultural ao convergir as relações entre cultura e poder e seu caráter conflitivo. Assim, reconhece o papel constitutivo da cultura e das representações nas relações sociais.

“O importante é não perder de vista o caráter histórico e estrutural dos processos, que a dimensão ideológica das mensagens é unicamente legível a partir destes e que tanto essa dimensão como a trama mercantil dos ‘meios’ têm que ser vistas sempre articuladas às condições de produção de uma existência dominada” (Martín-Barbero, 1995, p.14).

Como a construção de identidades culturais contemporâneas são mediadas pelos meios de comunicação, estes, de acordo com Hall (1982), são ideológicos e operam dentro do campo da construção social do sentido, onde os significados não estão inscritos nas suas próprias origens, mas sim nas relações e nas estruturas sociais, evidenciando, portanto, que os meios de comunicação contribuem para a definição da “realidade”, mas não simplesmente a reproduz, podendo ser vistos como “agentes significantes” já que os significados, sendo uma construção social, resultam também de uma prática social.

Se até os anos 70 na América Latina a comunicação era vista como um processo de dominação, ao final desta mesma década Martín-Barbero passa a propor a dominação como processo de comunicação, pois a dominação é, também, atividade e não pura passividade da parte do “dominado”. Como o pressuposto conceituado neste trabalho é de que o sentido é produzido e não dado, diferentes significados podem ser atribuídos a um único referencial, ou seja, o sentido faz parte de um processo produtor de significações, sendo o receptor não um mero decodificador do conteúdo da mensagem, mas produtor de novos significados.

“Significação é uma prática social porque, dentro das instituições dos meios de comunicação, uma forma particular de organização social desenvolveu-se que capacitou os produtores (radiodifusores) a empregar os meios de produção de significados à sua disposição (o equipamento técnico) através de certo uso prático deles (a combinação de elementos de significação identificados acima) com o objetivo de produzir um produto (um significado específico)” (Hall, 1982, p.68).

Na realidade, o eixo de investigação adotado neste trabalho é a comunicação como um sentido de prática social, definida como as relações por meio de suas múltiplas mediações que permeiam a produção de sentido e as identidades dos sujeitos nas variadas formas de exercícios sócio-culturais existentes, porém não muito evidentes. Assim, ainda é possível pensar a ação dos meios de comunicação como discurso mas sem confundir-lo exclusivamente com mensagem, estruturas de significação ou problemas de conteúdo – essa perspectiva “reduz o discurso a problemas e relações de significação, descartando sua inserção no processo histórico e desarticulando-se dos sujeitos” (Escosteguy, 2010, p.87).

Martín-Barbero chama de “socialidade” a trama de relações cotidianas dos quais os seres humanos tecem ao se juntar, assegurando a multiplicidade de modos e sentidos nos quais a coletividade se faz e se recria, posicionando-se e dialogando entre as esferas das matrizes culturais da sociedade e as competências de recepção ou consumo. Com isso, envolvendo diversas formas de relações em meio à polissemia de interação social, ancoram-se os processos primários de interpelação e constituição dos sujeitos e identidades, evidenciando no ato de comunicar a expressão das dimensões básicas do ser social: “tanto aquelas desde as quais a coletividade se constrói e permanece, tecendo as negociações cotidianas com o poder, como aquelas outras nas quais eclode a luta para minar a ordem” (2002, p. 231), evidenciando que a compreensão do outro só é possível através da mediação do mundo onde a ação acontece, considerando ainda todo o seu referencial simbólico. Desta maneira o autor assume que recolocar de uma nova forma a problemática da comunicação requer um posicionamento político que tem como eixo o questionamento do social, ou seja, o reconhecimento de uma sociabilidade construída pelo conflito e, por essa razão, tramada com as relações de dominação.

Neste contexto, os estudos culturais questionam a produção de hierarquias sociais e políticas a partir de oposições entre o arcaico e o novo, entre tradição e inovação, entre o que se considerava grande arte e as culturas populares, a cultura de elite e cultura de massa. Como as relações de comunicação são relações de poder e se constroem tanto do poder material quanto do simbólico acumulados pelos atores ou instituições envolvidos nessas ligações inseparáveis e imprevisíveis, Bourdieu deixa claro que os sistemas simbólicos⁵ cumprem uma função política como instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação justamente por se portarem como “instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento” (1989, p.11). Sob tais pressupostos, afirma o autor que estes mesmos sistemas simbólicos contribuem para assegurar a dominação, convergindo e justificando a chamada “violência simbólica”, reforçando assim as relações de força e poder que permeiam o campo da comunicação, pois a apropriação do

⁵ Os sistemas simbólicos sugeridos por Bourdieu (1989) devem a sua influência ao fato das relações de força que nele se exprimem só se manifestarem de maneira irreconhecível nas relações de sentido. Além disso, tais sistemas são devidamente distinguidos entre si fundamentalmente conforme são produzidos e, simultaneamente, apropriados pelo(s) grupo(s) que os ostentam, ou seja, tanto pelas pessoas que deles fazem uso como também, na outra ponta desta mesma perspectiva, pelo corpo de especialistas que configuram um campo de produção e circulação relativamente autônomos.

conhecimento não ocorre de uma maneira homogênea, mas, como afirma Giddens (1991), é diferencialmente disponível para aqueles em posição de poder, abrindo assim a possibilidade de os colocarem a serviço de interesses específicos de um determinado grupo ou mesmo pessoa.

“Os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social), supõe (...) uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (...). Os símbolos são os instrumentos por excelência da ‘integração social’: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração ‘lógica’ é a condição da integração ‘moral’” (Bourdieu, 1989, p.09-10).

Com isso, fica evidenciado na comunicação sua função dualística, na medida em que a mesma cultura que une é também a que separa, portando-se como um instrumento de distinção e que a legitima ao compelir todas as culturas a se definirem pela distância em relação à chamada “cultura dominante” (Bourdieu, 1989). Uma abordagem alternativa se mostra então evidente diante da visão epistemológica (ou do modelo informacional) da comunicação, condizente com a produção e transferência de conhecimento de forma linear e instrumental. Faz-se necessário abandonar a concepção de transnacionalização como mera estratégia de imposição cultural que desconhecia os modos de apropriação e ressignificação das mensagens hegemônicas, questionando-se a investigação exemplificada pela teoria da dependência cultural e leitura ideológica dos meios de comunicação.

Deriva-se, a partir disso, o papel dos interlocutores como sujeitos relacionais, produtores de sentidos, justificando a emergência da concepção praxiológica, em que se torna fundamental para seu entendimento a construção social da realidade, interagindo de forma consistente na realidade existencial por meio da experiência justamente das relações entre seus pares, compostas por sujeitos que dialogam não somente para o outro, para com o mundo, no espaço da diferença. Assim, a comunicação deixa de se restringir a um dado recorte ou situação específica e se posiciona como um processo de constituição dos fenômenos sociais, das interações vivenciais e das relações de reciprocidade entre os envolvidos, conciliando a subjetividade do ser humano com a objetividade do

mundo que o circunscreve, apreendendo o social por meio das dinâmicas comunicativas que o configura (Quéré, 1982, p.17).

Decorrente desta concepção, ao considerar a comunicação como um dos elementos essenciais para a emergência da sociedade moderna, Wolton (2004) enfatiza, além dos reconhecidos méritos técnicos da comunicação, evidenciados como ferramentas, as questões humana/política e cultural/social das quais ela se envolve e integra, pois a comunicação “une de maneira inextricável as dimensões antropológicas, os ideais e as técnicas, os interesses e os valores” (2003, pg.8), atuando efetivamente para a conquista da emancipação individual e do viver da por ele chamada “democracia de massa”. Com isso, Wolton afirma não existir comunicação em si, dissociada de outros aspectos imprescindíveis à sua existência, pois ela integra os enfoques humanísticos, científico e tecnológico, estando sempre ligada a um modelo sociocultural, a uma representação do outro que interage com uma dada coletividade, não sendo tal processo reduzido a um veículo, já que se posiciona como campo estratégico de criação e apropriação cultural.

Martín-Barbero reitera esta conceituação para além de seus aspectos meramente técnicos, afirmando que confundir a comunicação com sua tecnicidade “é tão deformante quanto pensar que eles são exteriores e acessórios à (verdade da) comunicação, o que equivale a desconhecer a materialidade histórica das mediações discursivas nas quais ela se reproduz” (2002, p.235). Isso porque a comunicação se dá na cultura, possibilitada exatamente pela ponte traçada pela mediação, sendo esta então concebida como conexões que mesclam diferentes elementos, constituindo-se em articulações tanto das distintas matrizes culturais, como por exemplo a tradição e a modernidade, o popular e o massivo, o rural e o urbano, quanto também das diferentes articulações entre temporalidades sociais, ou seja, entre o tempo do cotidiano e o tempo do capital, entre o tempo da vida e o tempo do relato (Escosteguy, 2010, p.107).

Citelli (2006, p.14) o complementa ao posicionar a comunicação e seus sentidos a partir das trocas, fluxos, negociações entre os interlocutores envolvidos, dentro dos circuitos que ligam, ao mesmo tempo e de forma mutuamente complementar, tanto destinadores quanto destinatários. Da mesma forma, contrapondo a comunicação à mera transmissão de informação, Freire justifica sua

similar posição devido a coparticipação dos sujeitos⁶ no ato de pensar, indo além da simples transferência de saber, pois implica justamente o diálogo, ou seja, “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (1968, p.69), envolvendo assim a coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer⁷ e se envolver com o mundo, propiciando ao ser humano a criação do domínio da cultura e a história por meio de sua ação em sua constante relação com a realidade que o condiz.

“Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde com a ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio (...). No ato de discernir (...) se acha a raiz da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (...). Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo impregnam-se de um sentido consequente (...). A posição normal do homem no mundo, visto que não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade (...). Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura” (Freire, 1969, p.39-41).

Ao enfatizar que a comunicação se relaciona com a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar e dialogar entre si, que o sujeito de conhecimento se constitui não exclusivamente do pensamento, mas é de fato seu mediador, e que o verdadeiro conhecimento é estabelecido por meio das relações que envolvem os seres humanos em seus mundos ou contextos, Freire naturalmente conduz a comunicação como situação social em que o conhecimento é construído conjuntamente, transformando o mundo ao invés de transmiti-lo como algo acabado.

Justamente por ser uma interação, a comunicação necessita o diálogo e supõe, para além da reciprocidade, um processo significativo que é compartilhado

⁶ Para Freire, influenciado pela filosofia existencialista tanto por intermédio do trabalho que realizou junto ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) com por meio de seu envolvimento com a esquerda católica entre os anos 50 e 60, o ser humano não é, por natureza, objeto, mas sim sujeito criativo que, em sua voação ontológica, é a de ser consciente em si mesmo, interagindo perpetuamente com o mundo e com os outros – é justamente por meio deste envolvimento que a comunicação se coloca como uma categoria central, inicialmente como método de sua teoria educacional e posteriormente em sua epistemologia, assim como em suas implicações políticas de seu pensamento.

⁷ Conhecer, de acordo com o posicionamento freiriano no ensaio “O processo de alfabetização política”, refere-se não a uma condição pontual, mas a um processo, supondo uma situação dialógica para sua existência, ou seja, não existe um “eu penso” mas sim o “nós pensamos” e, com isso, o objeto do conhecimento não é o termo que a ele se refere, mas sim a sua mediação do qual está diretamente relacionada.

em um processo dinâmico e transformador, inerentes à própria natureza humana, mas, estando restrita aos seus pares iguais numa relação também de igualdade, o autor exclui toda relação de poder existente – ainda que o próprio conhecimento gerado pelo diálogo comunicativo só se tornará autêntico quando, a seu ver, esteja engajado com a justiça e a transformação social.

Isso se deve ao fato dos temas vinculados ao campo da comunicação passarem a ser tratados em seus múltiplos nexos, seja pela posição dos veículos de comunicação junto à produção e circulação de bens simbólicos, seja pelas implicações nos comportamentos e maneiras da sociedade pensar e agir sobre o mundo, reorganizando o conhecimento e a informação. Nessa medida, faz-se necessário compreender o sentido das mudanças na comunicação ao correlacioná-lo com as transformações do tecido coletivo e às suas influências na/da forma de se relacionar e de se recompor, ou seja, considerando e traçando abordagens que conciliem suas matrizes históricas, suas temporalidades sociais e suas intenções políticas. Da mesma forma, o espaço da cultura na sociedade se transforma quando os processos inerentes à globalização econômica e informacional reavivam a questão das identidades culturais, sejam elas étnicas, raciais, locais, de gênero ou hegemonias distintas, mas ainda assim atuantes e desestruturantes de uma realidade única, sólida e impenetrável.

Tanto é que pelo forte ritmo da urbanização, evidente a partir da década de 1980 no cenário latino-americano, a importância da comunicação ficou evidente em sua forma de provocar, ao mesmo tempo em que também é provocada, por profundas mudanças nas sensibilidades, nos modos de ver, perceber e aprender. Com isso, Citelli (2006) pondera que encontros e desencontros foram propiciados entre comportamentos e crenças, ocasionando certa confusão para reconhecer os territórios difusos da realidade e do simulacro, além da notável quebra da legitimidade das instituições existentes, a redefinição constante do conceito de cidadania junto à multiplicidade das pluralidades e as reorientações no interior do chamado discurso científico, em que vários pensadores se empenham em discutir a construção e o entendimento de novos paradigmas – tal postura reconhece a natureza múltipla do campo comunicacional, espaço que demanda preenchimento por parte de vários âmbitos do conhecimento e do saber, mesmo os já consolidados.

Ao confirmar a existência de uma mutação nos modos de circulação do saber na atualidade, Martín-Barbero (2002, p.225) o desloca para aquilo que

efetivamente “sempre foi”: o saber como uma fonte chave de poder e que, até a pouco, havia assegurado seu caráter centralizador tanto no que se refere à sua territorialidade, sendo controlado por meio de dispositivos técnicos, quanto também, e simultaneamente, estando associado à figuras sociais específicas. O autor afirma que este cenário se reconstituiu devido à dispersão e fragmentação características dos tempos modernos, fazendo com que o saber escape dos lugares consagrados que antigamente o continham e legitimavam, assim como das referenciadas figuras sociais que o detinham e administravam – o saber transcende todo sistema educativo, sendo seus valores institucionais questionados sobre sua verdadeira competência do que seria promover, de fato, a construção do conhecimento⁸.

“E frente a um alunado cujo meio ambiente comunicativo se ‘impregna’ cotidianamente desses saberes-mosaicos que, em forma de informação, circulam na sociedade, a escola, como instituição, tende sobretudo ao entrancheamento no próprio discurso, uma vez que qualquer outro tipo de discurso é visto como um atentado a sua autoridade” (Martín-Barbero, 2002, p.226).

Torna-se então essencial aos estudos da comunicação, tanto pela contemporaneidade como pelo contexto latino-americano, considerar os meios/processos dos quais seus objetos se relacionam com a sociedade, trazendo reformas estruturais para a cultura como um todo. Tal postura é resultado da consciência do estatuto transversal deste campo, sendo evidenciado pela multidimensionalidade dos processos comunicativos e por estar intrinsecamente relacionado aos laços sociais que a tecem – é o que enfatiza Martín-Barbero ao afirmar que as ciências sociais não podem ignorar os novos modelos de elaborar a simbolização e a ritualização dos laços sociais que “ocorrem cada dia mais entrelaçados com as redes comunicacionais e com os fluxos informacionais” (2001, p.16).

Agregado a isso, soma-se ainda sua constante gravitação em torno dos movimentos de desterritorialização e hibridizações tão presentes e evidentes na modernidade latino-americana, onde a transdisciplinaridade no estudo da comunicação condiz com a construção das articulações – mediações e intertextualidades – que, por isso, a distingue das demais disciplinas sociais. Desta

⁸ Para saber mais sobre como o sistema educacional formal pode forjar uma realidade que não se relaciona intimamente com o verdadeiro despertar para o conhecimento junto à real potencialidade criativa dos educandos, uma referência sugerida se trata da clássica obra de Ivan Illich, intitulada “Sociedade sem escolas” (Editora Vozes, 1985) – disponível em www.scribd.com/doc/40183381/Ivan-Illich-Sociedade-Sem-Escolas.

inserção da comunicação no campo da cultura abre-se amplamente a possibilidade de se assumir a pluralidade dos atores existentes e a complexidade de suas dinâmicas de interações multifacetadas, já que as mídias passaram a constituir um espaço chave, ao mesmo tempo, de condensação e interseção da produção e do consumo cultural, catalisando ainda algumas das mais intensas redes de poder (Martín-Barbero, 2002).

Ainda se faz importante ressaltar que a mídia não é algo com vida própria, mas sim uma criação social que funciona em termos historicamente determinados e culturalmente contextualizados, sendo que sua leitura interpretativa deve se dar em função do modo como ela se relaciona com as estruturas de dominação e forças de resistência tanto quanto as posições ideológicas que elas sinalizam, inseridas no contexto dos debates e lutas sociais em voga no dado momento – só assim ela obtém ressonância na sociedade.

Assim, mesmo pontuando que a esfera técnica da comunicação tenha suplantado as dimensões humana e social, evidenciada tanto pelos efeitos (des)organizadores que as transformações tecnológicas têm provocado na geração do saber e na produção do pensamento contemporâneo como pela consequência de um processo que analisa a história da comunicação traçando um paralelo com as grandes etapas dos avanços tecnológicos, Wolton afirma que a mera revolução das técnicas não provoca uma revolução na estrutura global da sociedade, ou seja, o avanço técnico não condiz em si com o progresso da comunicação ainda que, segundo o autor, cada nova tecnologia comunicativa seja um avanço para a democracia em relação às tecnologias anteriores (Wolton, 2004, p.43) – tal postura se mostra evidente quando se considera as interações da comunicação com a cultura, onde um destes campos, ao atravessar o outro, o desloca. Citelli (2006, p.13) o complementa ao afirmar que a proliferação de tecnologias comunicativas não modificou a essência da comunicação, mas sim tanto o seu poder quanto a sua dimensão, transformando a forma com que o ser humano se relaciona com seu tempo e espaço, alterando a estrutura e o sentido da cultura na sociedade.

Sendo por meio das manifestações simbólicas da cultura que o ser humano preenche a lacuna que o separa dos acontecimentos, tanto de si mesmo como dos outros, ascende-se à consciência de sua própria reflexão e à verdadeira experiência

da vida⁹ que se insere na sua relação com o mundo. Disto se torna compreensível o ato comunicativo enquanto atividade de modelagem do mundo comum de pontos de vista partilhados pelas trocas simbólicas entre diferentes sujeitos, resgatando-se a historicidade da troca social e “não somente o fato de sua inserção histórico-cultural, mas também o fato de que a relação social se faz história (...), formula uma visada de transformação aplicada a si mesma em relação ao modo de apreensão do passado e do futuro” (Quéré, 1982, p.33).

Ainda que a análise da inserção da comunicação nas práticas sociais cotidianas esteja condicionada tanto pela diferenciação das esferas e discursos da ciência, da moral e das artes, como pela especialização dos espaços e das instituições do político, do econômico e do cultural que a modernidade introduziu na organização do social, conforme afirma Martín-Barbero, a comunicação aparece constituindo uma nova cena de mediação e reconhecimento do social “na qual as imagens e representações das mídias ao mesmo tempo em que espetacularizam e enfraquecem o político o reconstituem” (2002, p. 225). Por isso, o autor chega a conclusão de que a sociedade vivencia na atualidade, por meio da reconfiguração das mediações, novos modos de interpelação dos sujeitos e de representação dos vínculos que unem a sociedade.

“Pensar a política desde a comunicação significa por em primeiro plano os ingredientes simbólicos e imaginários presentes nos processos de formação do poder. O que leva a democratização da sociedade em direção a um trabalho na própria trama cultural e comunicativa das práticas políticas. Nem a produtividade social da política é separável das batalhas que se travam no terreno simbólico, nem o caráter participativo da democracia é hoje real por fora da cena pública que a comunicação massificada constrói. Então, mais que em objetos de políticas, a comunicação e a cultura se convertem em um campo primordial de batalha política: o estratégico cenário que exige à política a recuperação de sua dimensão simbólica – sua capacidade de representar o vínculo entre os cidadãos, o sentimento de pertencer a uma comunidade – para enfrentar a erosão da ordem coletiva” (Martín-Barbero, 2002, p.226).

É para a consolidação de uma sociedade democrática que Wolton (2003) desloca o problema não para a aproximação dos indivíduos e das coletividades, condição esta evidente e pertinente de ser devidamente abrangida pelos novos meios digitais de comunicação, mas sim para a administração de suas diferenças –

⁹ Por “experiência”, entende-se o que Bauman (2001) delimita não apenas os acontecimentos em que se deram ao longo da vida das pessoas, mas também, inicialmente, o modo de como essas pessoas viveram durante os acontecimentos dos quais estiveram envolvidas, como enfrentaram o desafio existente e também quais foram os meios utilizados para lidar com eles.

que asseguraria suas características e valores singulares – com a finalidade de suportar as dessemelhanças e possibilitar a coabitação, culminando então no reconhecimento de identidades e sua devida valorização enquanto parte integral de uma cultura maior, heterogênea e, ainda assim, representativa.

Partindo do mesmo pressuposto, Martín-Barbero (2001) reconhece que os meios de comunicação, na atualidade, ao mesmo tempo em que constituem espaços fundamentais de condensação e interação de múltiplas redes de poder e de produção cultural, devem ser analisados sob uma perspectiva que não somente legitime a tecnologia como o “grande mediador” entre as pessoas e o mundo do qual coabitam. Para o autor, o que a tecnologia medeia na atualidade, ainda que de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agenciador da “mundialização” – segundo ele, “uma coisa é reconhecer o peso decisivo dos processos e da tecnologia de comunicação na transformação da sociedade, outra bem diferente é afirmar aquela enganosa centralidade e suas pretensões de totalização do social” (2002, p. 222).

Sob tal perspectiva, diz Martín-Barbero que em meio a esta densa rede de comunicação, de informações diversas e de linguagens múltiplas, “há algo que se torna a cada dia mais difícil, quase impossível: a manutenção ou a recuperação da identidade cultural” (2002, p.85). Ao destacar a importância mais estratégica que a dimensão comunicativa desempenha, o autor reafirma o estabelecimento de uma sociedade em que o conhecimento e a informação exercem um papel fundamental tanto nos processos de desenvolvimento econômico quanto nos processos de democratização política e social, situando a “informação-matéria-prima” no espaço da produção e não só no da circulação da comunicação.

“Estamos entrando numa sociedade cuja competitividade produtiva depende mais do conhecimento do que das máquinas, mais da inteligência do que da força (...). Vivencia-se um novo tipo de relação que é mediada, cada vez mais, pela informação e pela automatização dos processos (...), onde a informação e a visibilidade tem hoje um papel constitutivo, tanto na formação do discurso político (que não é só o discurso dos políticos) como na própria ação política” (Martín-Barbero, 2000, p.124).

Neste cenário, como a cultura erudita, a massiva e a popular já não podem mais ser catalogadas e compreendidas isoladamente, Martín-Barbero (2001) afirma que a própria mídia é citada como constituinte do cenário cultural que, ao transformar os modos anteriores, reconstitui-se em uma nova forma de cultura, devendo a sociedade estar atenta para compreender como estas novas formas

culturais sustentam velhos conteúdos que reproduzem as ideologias¹⁰ hegemônicas e as variadas formas de preconceitos (como os de classe, gênero, orientação sexual, étnicos, geracionais, entre outros). Assim, como afirma Bourdieu (1989), as ideologias são sempre duplamente determinadas, devendo as suas características mais específicas não somente aos interesses das classes que elas exprimem, mas também aos interesses peculiares daqueles que às produzem, considerando a lógica existente do campo de produção – por isso, torna-se impossível, assim como na análise comunicacional, considerar as produções ideológicas como totalidades autossuficientes e autogeradas.

Da mesma forma que, na atualidade, não é possível reduzir a comunicação aos seus meios tecnológicos, não se pode compreender a vida das pessoas e dos grupos sociais alheios à presença das tecnologias comunicativas. Bourdieu (1989) então reporta que algumas das mais profundas transformações na sensibilidade e na identidade das maiorias são reflexos diretos do conteúdo produzido e circulado pelos diferentes meios e da convergência entre eles, chegando a diferenciar a informação e a cultura dirigidas para aqueles que tomam as decisões na sociedade e a informação e a cultura (espetacularizadas, com referências à Baudrillard) voltada para o mero entretenimento das grandes massas.

Nesse sentido, os meios de comunicação podem ser vistos como responsáveis por promover a base pela qual grupos sociais constroem uma imagem das vidas, práticas e valores de outros grupos. Estas representações, fragmentadas e esparsas da totalidade social, acabam por construir um todo coerente, definido por Hall (1977) como o imaginário social¹¹ “através do qual percebemos os mundos, as realidades vividas dos outros e, imaginariamente, reconstruímos suas vidas e as nossas em algum ‘mundo por todos’ inteligível, numa totalidade ‘vvida’” (p.341). No entanto, o processo de significação que os meios produzem é um objeto discursivo, diferenciando-o enquanto prática a articulação de elementos sociais e simbólicos –

¹⁰ A ideologia, na visão marxista clássica, é reduzida a interesses de classe, a formas de dominação relacionadas à classe dominante – residem aí os motivos pelos quais os estudos culturais vão optar pelo termo “cultura” (Escosteguy, 2010).

¹¹ O imaginário social se faz pelo conjunto de representações, imagens e sentidos que são seletivamente representado e classificado, organizados e articulados em torno de um todo coerente, numa ordem reconhecida que culmina na produção do consenso, na construção da legitimidade. Ao se evidenciar o poder no processo de tornar um sentido predominante sobre os demais, este não pode ser considerado uma força neutra, pois “o proceso de significação é o meio pelo qual os entendimentos coletivos são criados e, então, o consenso pode ser efetivado” (Escosteguy, 2010, p.70).

por isso, o significado dominante não é ele único e singular, mas sim é composto de...

“uma pluralidade de discursos dominantes (...) que não são deliberadamente selecionados pelos codificadores para ‘reproduzir’ eventos dentro do horizonte da ideologia dominante, mas constituem o campo dos significados dentro do qual eles [codificadores] devem escolher” (Hall, 1977, p.343).

Entretanto, Martín-Barbero (2001) procura superar a compreensão da dicotomia emissor/dominador e receptores/dominados ao localizar na cultura o espaço das contradições e conflitos que necessariamente perpassam os processos da comunicação, desmistificando a problemática em torno da ideologia e da manipulação/persuasão como impositora de suas temáticas à comunicação social. Assim, a capacidade de produzir efeitos não depende das mensagens em si, mas sim das predisposições, socialmente condicionadas, da audiência. Entretanto...

“Embora seja plausível a consideração de que a audiência estabelece uma ativa negociação com os textos midiáticos e com as tecnologias no contexto da vida cotidiana, esse posicionamento pode tornar-se tão otimista que perde de vista a marginalidade do poder dos receptores diante dos meios. A euforia com a vitalidade da audiência e por sua vez com a cultura popular fez com que essa fosse entendida como um espaço autônomo e resistente ao campo hegemônico” (Escosteguy, 2010, p.43).

Assim, a comunicação carece do poder de provocar mudanças na conduta e maneira de pensar das pessoas, pois estas não são estáveis, mas sim deslocadas frente à rede transitória de discursos e valores que as envolve, sendo localizáveis dentro dos próprios processos que os fazem sujeitos. Aliado a isso, a comunicação se desvencilha da visão instrumental, polarizada entre uma cultura de elite dominante e uma cultura popular dominada, trazendo à tona a ideia de circulação que interage e permeia a ambos os aspectos simultaneamente.

Esta percepção se faz evidente principalmente no cenário e contexto da América Latina, onde “a verdade cultural” dos países que a compõe se encontra na mestiçagem que está além da mera questão racial, pois envolve “a trama de modernidade e descontinuidades culturais, deformações sociais e estruturas do sentimento, de memórias e imaginários” (Martín-Barbero, 2008, p.27) que miscigenam os diferentes componentes de suas múltiplas identidades: o indígena com o rural e este com o urbano, o folclore com o popular (distinto do sentido de marginalidade) e este com o massivo. Isso porque, no contexto latino-americano, a diferença cultural significa “a vigência, a densidade e a pluralidade das culturas

populares¹², o espaço de um conflito profundo e uma dinâmica cultural incontornável” (2000, p.28).

A comunicação, portanto, tornou-se mais uma questão de mediações do que propriamente de meios, assumindo assim uma questão cultural que vai além do mero conhecimento dos fatos: reside no re-conhecimento que redireciona a problemática da comunicação para a cultura, assumindo o sentido de práticas sociais nas quais o receptor é considerado um produtor de sentidos e o cotidiano o espaço primordial de investigação. Deste ponto, torna-se possível redefinir a problemática da comunicação em termos da relação complementar entre o popular e o massivo, “pois ela nos liberta de seguir lamentando-nos por aquilo que a cultura massiva fez à cultura culta e nos possibilita começar a perguntar-nos o que a cultura de massas fez a e com as culturas populares” (Martín-Barbero, 2002, p.129). Com isso, o ponto de vista de seu entendimento e significação passou a considerar também a outra ponta do processo de comunicação, o da recepção, onde tem valor tanto a individualidade quanto o contexto da localidade para a interpretação daquilo que é comunicado.

Se antes a ideia era ver o processo de comunicação como um circuito fechado e contínuo, revela-se então uma nova postura crítica tanto em relação à linearidade implícita no modelo emissor-mensagem-receptor quanto à sua concentração na mensagem e à ausência de uma concepção estruturada dos diferentes momentos deste processo enquanto uma complexa estrutura de relações. Nesse sentido, a produção e a recepção das mensagens não são idênticas, mas são relacionadas: “eles são momentos diferenciados dentro da totalidade formada pelas relações sociais do processo comunicativo como um todo” (Hall, 1982, p.88).

Dessa forma, na redefinição da cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa, ou seja, seu caráter tanto de circulação de informações como também de processo produtor de significações, no qual o receptor, ao mesmo passo que decodifica a mensagem, age também como um produtor que a retroalimenta.

¹² De acordo com Martín-Barbero, o que constitui a especificidade histórica do popular na América Latina é o fato deste ser espaço denso de interações, de intercâmbios e reapropriações, o “movimento da mestiçagem” sendo este um processo não puramente cultural, mas dispositivo de inter-relação social, econômico e simbólico.

“Na América Latina, o que acontece nos meios de comunicação e *por* eles não pode ser compreendido à margem de descontinuidades culturais que medeiam a significação dos discursos massivos e o sentido de seus usos sociais, pois o que os processos e as práticas de comunicação coletiva produzem não remete unicamente às lógicas mercantis e às invenções tecnológicas, mas a mudanças profundas na cultura cotidiana das maiorias e à acelerada desterritorialização das demarcações culturais: moderno/tradicional, nobre/vulgar, culto/popular/massivo. De outra parte, a ideia de identidade cultural se acha, entre nós, associada predominantemente ao espaço das culturas populares, tanto no discurso político populista como no da crítica ou investigação. Isto nos leva à presença, nestas sociedades, de diferenças culturais irredutíveis à dissidência contracultural ou ao museu, à vigência e pluralidade do popular assinalando um espaço de conflitos profundos e uma dinâmica cultural da qual não se pode fugir” (Martín-Barbero, 2002, p.139).

Por isso, pensar a comunicação na América Latina requer considerar as profundas transformações na cultura cotidiana das maiorias, relevando-se as memórias coletivas e a “des-historicização” dos tempos, espaços e referências fragmentados que derivam justamente do confronto da “acelerada desterritorialização das demarcações culturais com as desconcertantes hibridizações nas identidades” (Martín-Barbero, 2002, p.209). Este enredo se faz evidente por meio dos diferentes sotaques, como atesta Citelli (2006) – a pronúncia peculiar de um indivíduo, em sua ampla gama de variações e rearranjos, é exemplo claro da derivação das diversidades grupais, etárias e regionais, denotadoras das hibridizações e acordos que anima a formação cultural em seus cruzamentos de povos, línguas e costumes.

De acordo com Martín-Barbero (2002), é sob tal cenário que se estabelece as relações entre comunicação e cultura, refletindo a desestruturação de referenciais e a fragmentação das experiências, mesclando-se tradições e a perda da autonomia do cultural com a emergência de novas culturas que desafiam os sistemas educativos tradicionais, estes muitas vezes incapazes de absorver e ressignificar os múltiplos contextos de sua própria realidade existencial, abrindo espaço para que se possa apropriar da modernidade não somente por meio da cultura letrada, mas também da audiovisual – sendo mais representativa no cenário latino-americano, onde predomina a oralidade sobre o letramento.

“O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para se converter em estrutural: a tecnologia remete hoje não à novidade de alguns aparelhos mas a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas, à mutação cultural que implica a associação do novo modo de produzir com um novo modo de comunicar que converte o conhecimento em uma força produtiva direta” (Martín-Barbero, 2002, p.228).

Ao se abordar a cultura sem cair no culturalismo, ou seja, deixando-a de isolá-la como uma referência intacta de influências e interações externas, alheia a elas, evidencia-se as mediações¹³ que articulam os processos de comunicação com as diferentes dinâmicas que estruturam a sociedade, abrangendo desde as dimensões econômicas e políticas até a cultura, sendo este o campo no qual a comunicação, nesta perspectiva, está inserida. Desta maneira, torna-se necessário a desconstrução do conceito de cultura para que se relevem os entrecruzamentos existentes, evitando as evidências de que “uma dominação derrotada possa ressurgir nos hábitos cúmplices que a hegemonia instalou em nosso modo de pensar e nos relacionar” (Canclini, 1985, p.16).

Ao mesmo tempo, torna-se fundamental que a desterritorialização do campo da comunicação seja, de fato, considerada como um viés importante deste processo de mediação, pois nesta incerteza de afirmações intelectuais – causada pela dinâmica de suas relações em um terreno de análise que é mais movediço que concreto – é incorporado a questão dos sujeitos e as temporalidades sociais, ou seja, a trama de descontinuidades e transformações do *sensorium*¹⁴ moderno que perpassa a constituição dos discursos dos quais se concretiza a comunicação coletiva. Neste ponto, Martín-Barbero sugere que o papel social da comunicação, vista como um processo dialógico, deva ser o de “lutar contra o assedio do imediatismo e o fetiche da atualidade, pondo o contexto histórico a uma distância crítica que lhe permita compreender (...) o sentido e o valor das transformações que estamos vivendo” (2002, p. 214).

Concebe-se assim, neste trabalho, o conceito de comunicação como processo de construção social de sentido e de valor, como a manifestação simbólica e carregada de significado por meio do qual uma comunidade constrói culturalmente

¹³ A teoria das mediações, formulada por Martín-Barbero, centra-se na observação do espaço simbólico que medeia a relação entre emissor e receptor, deslocando o eixo de debate dos meios para as mediações, ou seja, “para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (2001, p.55), redefinindo assim as relações comunicação/sociedade.

¹⁴ Nos anos 1930, Walter Benjamin chama a atenção com o uso deste termo para justificar que as novas tecnologias já não se restringiam à mera acumulação de aparatos, tratando-se de um novo elemento perceptivo, um organizador receptivo das experiências marcadas pela simultaneidade, instantaneidade e pelo fluxo incessante de imagens e informações, ou seja, refere-se a distintas formas de ver, sentir e perceber que marcam o tempo moderno. Tal concepção de experiência urbana proposto por Benjamin dialoga perfeitamente com a noção de mediação esboçada por Martín-Barbero, como uma superposição de fragmentos que são a arquitetura da cotidianidade do bairro, trazidos pelas alterações derivadas do espaço da cultura.

sua teia social e assim, cultivando diferentes formas de aprendizagem, os indivíduos produzem os recursos necessários para o coletivo social, justificando o reconhecimento de identidades – baseadas na sociabilidade que se estabelece – e a valorização de culturas para a construção democrática de relações inclusivas e abertas ao questionamento pela dinâmica de suas interações subjetivas.

Sob esta perspectiva, perpetuando-se na desorganização e reorganização da experiência social, fica evidente que é no terreno simbólico que se articulam as interpelações a partir das quais os sujeitos e as identidades coletivas se constituem, evidenciando a cotidianidade como espaço em que se produz efetivamente a sociedade, e não somente onde ela se reproduz. Isto posto, fica evidente que o campo de estudo da comunicação se constrói no “cruzamento das desterritorializações que acarretam a globalização e as migrações com a fragmentação e as realocações da vida urbana” (Martín-Barbero, 2002, p.221).

Torna-se claro, enfim, que em meio a uma sociedade fragmentada e descentralizada, a vida cotidiana passa a ter um papel essencial na produção incessante do tecido social que a compõe e por ela é simultaneamente composta na medida em que a massificação dos bens culturais não condiz singularmente com a degradação cultural. Consequentemente, este debate propicia a revisão dos cânones estéticos, assim como das identidades locais e nacionais que se apresentam como universais ao encobrirem representações de raça, gênero e/ou classe.

Sob tais aspectos e premissas, insere-se o patrimônio cultural como um processo comunicativo justamente na medida em que há um diálogo social, de ampla negociação, inerente ao reconhecimento da cultura da sociedade como um traço essencial para a caracterização da identidade individual. Dessa forma, o patrimônio cultural contribui para a construção, seja por sua validação ou mesmo pela contestação, do significado das mensagens, dos tempos e destempos que permeiam o campo da comunicação e dos referenciais a ele atrelados, possibilitando a investigação somente por meio da experiência social.

2. A CULTURA E AS INTERAÇÕES COM A IDENTIDADE

Pela dificuldade de se buscar uma concepção de cultura que a sintetize em um sentido preciso e definitivo, tendo em vista sua característica polissêmica e de profundas alterações no seu conteúdo e significado, evidencia-se a dificuldade de sua delimitação como sugerido por Williams (2007), para quem “a palavra [cultura] passou a ser usada para referir-se a conceitos importantes em diversas disciplinas intelectuais distintas e em diversos sistemas de pensamento distintos e incompatíveis” (p.117).

Neste trabalho, ao correlacionar o termo “cultura”¹⁵ junto ao contexto das práticas sociais existentes, define-se seu delineamento a partir dos estudos antropológicos em que a ênfase é dada na diferença entre os povos e não na busca por uma única unidade. Assim, em meio a sua diversidade, a cultura é vista como o conjunto de práticas e saberes que constituem os modos específicos da vida de um povo, tornando claro seu caráter polissêmico, complexo e mutante, pois suas constantes ressignificações semânticas são reflexos das transformações históricas que as sociedades atravessam.

Hall (2003) evidencia a complexidade¹⁶ ao qual a cultura se integra, considerando o modo de vida de um determinado grupo como característica essencial de seu delineamento sócio-etnográfico. Williams (1992) então a descreve como a soma dos existentes acontecimentos pelos quais as sociedades definem seus próprios significados e, por meio de suas experiências em comum, a reflete dentro de determinados parâmetros por ela estabelecido – trata-se de um modo de

¹⁵ O conceito de cultura tem se tornado cada vez mais transdisciplinar por ser investigado e problematizado a partir de diversos campos do conhecimento. Para este trabalho, o termo “cultura” é delimitado como referência o materialismo cultural (Williams, 1992) os estudos culturais ingleses (Hall, 2009) e as teorias latinoamericanas das mediações (Martín-Barbero, 2001 e Canclini, 2006), além de contribuições dos estudos da comunicação e práticas simbólicas (Silverstone, 2002; Fiske, 1987; Wolton 2003, 2004). Nesse sentido, a cultura de um grupo condiz com o modo de vida característico e distintivo deste grupo, considerando-se os sentidos, valores e ideias corporificadas nas instituições, nas relações sociais, em sistemas de crenças, costumes e valores. Em uma dupla vertente de entendimento, a cultura é tanto a forma do qual as relações sociais são estruturadas e modeladas, como também o modo pelo qual essas formas são experienciadas, entendidas e interpretadas.

¹⁶ No sentido apontado por Morin (2000), que define *complexus* como o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade aqui referenciada se trata da união entre a unidade e a multiplicidade.

vida global e característico de determinado povo ou grupo social, um sistema de significações mediante o qual necessariamente, afirma o autor, uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada. Por isso, para Williams a cultura era uma rede vivencial de práticas e relações que se integravam à vida cotidiana, onde o papel dos indivíduos estava em primeiro plano (Escosteguy, 2010). Ainda assim, sua definição é uma tarefa difícil justamente pelas múltiplas relações que dela advém e também convergem.

“A dificuldade do termo é, pois, óbvia, mas pode ser encarada de maneira mais proveitosa como resultado de formas precursoras de convergência de interesses. Podemos destacar duas formas principais: (a) ênfase no *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades ‘especificamente culturais’ – certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual; e (b) ênfase em uma *ordem social global* no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais” (Williams, 1992, p.11-12).

Ao contextualizar a cultura na pós-modernidade, Bauman (1999) sugere que a noção à ela associada deriva de um modelo fabril de ordem, em que o estado máximo que se acreditava que a cultura atingiria seria o de um sistema, onde cada elemento cumpriria uma função específica e nada seria deixado ao acaso. Tal pensamento mecanicista condiz com o agir de forma funcionalista, pois só há espaços para normas de conduta que desempenham uma função útil exatamente na manutenção do modelo gerado de ordem. Para o autor, tende-se a pensar a cultura até recentemente como um dispositivo de anti-aleatoriedade, como um esforço para estabelecer e manter a ordem, regido por ordens coerentes e não contraditórias e composto por artefatos que facilitem a auto-reprodução deste sistema.

“A necessidade detém aí a prioridade incontestada: em primeiro lugar surge a necessidade, depois a prescrição. É possível, portanto, pelo menos em princípio, selecionar as regras (isto é, as normas e padrões culturais) de maneira que melhor atendam às necessidades já apresentadas e especificadas. É possível, além disso, aperfeiçoar as regras existentes, considerando-se o conhecimento progressivo dos responsáveis pela transmissão do conhecimento (...). (Por isso, ao longo de sua evolução conceitual), a concepção hierárquica original de cultura – a satisfação das necessidades humanas só pode ser aperfeiçoada de um modo; a história humana é a narrativa desse aperfeiçoamento; o termo ‘cultura’ deve, portanto, ser usado somente no singular – ainda não caiu inteiramente em desuso, mas aparece agora na companhia de outro conceito diferencial – necessidades humanas semelhantes devem ser satisfeitas de modos diferentes, não sendo um forçosamente melhor do que os outros; cada cultura é, até certo ponto, um produto da escolha arbitrária entre muitas possibilidades; é necessário, portanto, empregar o termo ‘cultura’ no plural” (Bauman, 1999, p.163-164).

Nesse sentido, de forma ampla e geral, Canclini (1982) relaciona a produção cultural com o surgimento das necessidades globais de um sistema social, sendo por ele determinada, ou seja, o autor afirma existir uma organização material própria para cada produção cultural, viabilizando assim a sua existência – como exemplo desta perspectiva, figura-se a relação da universidade para a construção do conhecimento. Hall então vai além da definição da cultura como “o estudo das relações entre elementos em um modo de vida global”, sugerida por Williams (1977) – para o autor, a cultura não é uma prática específica, nem mesmo o conjunto dos costumes da sociedade, pois ela se insere em “todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas” (Hall, 2003, p.136).

Exemplo dessa inclusão da cultura não apenas restrito às artes e formas de produção intelectual tradicionais, mas também nas práticas significativas se apresenta nos estudos da Folkcomunicação, trazendo em si algumas características marcantes como a regionalidade e a espontaneidade com que os fatos e manifestações culturais surgem naturalmente no âmbito de uma determinada comunidade, não sendo propiciadas por decretos e/ou portarias, não sendo aprendidas sistematicamente pela educação formal advinda da razão produtivista e da racionalização padronizada, mas sim fruto da convivência, do entrelaçamento da tradicionalidade ou da hibridização com elementos diversos através da aceitação coletiva (Beltrão, 2004, p.54).

Retomando à Canclini para procurar situar o campo da cultura, ressalta-se que em sua visão a cultura é “representação, produção, reprodução e reelaboração simbólica” (1982, p.43). Integrado a esta perspectiva, um grupo realiza naturalmente esses processos, compartilhando as condições gerais de produção, circulação e consumo do sistema em que se vive, criando inclusive suas próprias estruturas. Assim, o autor sugere que as culturas, sob a vertente popular, sejam construídas em dois espaços:

a) nas práticas profissionais, familiares, comunicacionais e de todo tipo através dos quais o sistema socioeconômico vigente organiza a vida de todos os seus integrantes;

b) nas práticas e formas de pensamento que as esferas populares criam para si próprios, mediante as quais concebem e expressam a sua realidade, o seu lugar subordinado na produção, circulação e no consumo.

Desta maneira, assim como não existe a cultura em geral, igualmente não se pode caracterizar a cultura dita popular por uma essência ou por um grupo de traços intrínsecos, mas sim pela oposição diante da cultura dominante, como o resultado da desigualdade e do conflito (Canclini, 1982). Tal informação pode se relacionar com a ideia de Bourdieu na qual as produções simbólicas estão diretamente ligadas às ideologias, sendo estas entendidas segundo a perspectiva do autor como “um produto coletivo e coletivamente apropriado, servindo a interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo” (1989, p.10). Afirma ainda o autor que a integração da chamada classe dominante¹⁷ advém da cultura dominante, assim como a falsa integração da sociedade no seu conjunto e também a legitimação da ordem estabelecida por meio da fixação das distinções (hierarquias), assegurando tais percepções da diferença.

É justamente por isso que uma identidade não se revela facilmente. A construção da identidade toma “emprestado” matérias-primas que, adversas do contexto sociocultural humano, são processadas pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço. Neste cenário, a identidade pode ser entendida como “projeto reflexivo do eu” (Giddens, 1994) ou também como construção relacional a partir do reconhecimento da diferença (Hall, 1999). Em comum, verifica-se que a identidade não pode ser fixada dentro de um sistema de significação fechado, caracterizando-a então como aberta à inscrição, negociação, articulação, interpretação.

Por ser uma construção forjada enquanto narrativas do “eu” pelos sujeitos sociais a partir de condições sócio-históricas, independente de sua própria escolha, a construção da identidade passa a ser um processo que exige a reflexividade do sujeito na construção da “narrativa do eu” – Giddens (1994) define esse processo como “projeto reflexivo do *self*”, sendo o *self* não uma entidade fixa, algo dado ou determinado pela condição em que se vivencia no dia a dia ou pelo contexto social de onde se nasce e cresce, mas sim uma articulação reflexiva entre as restrições

¹⁷ Para Bourdieu (1989), a classe dominante seria o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização. Assim, as partes dominantes, de evidente poderio econômico, têm por objetivo impor a legitimidade da sua dominação tanto por meio de sua própria produção simbólica, como também por intermédio dos ideólogos que servem aos seus interesses, tendendo a desviar a seu proveito o poder de definição do mundo social.

postas e possibilidades existentes em uma dialética entre liberdade e coerção, a partir da qual o sujeito constrói uma narrativa coerente para a sua própria vida:

“O *self* não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao construir a auto-identidade – não importa o quão local é o contexto específico da ação – os indivíduos contribuem para e diretamente promovem influências sociais que são globais em suas consequências e implicações” (1994, p.02).

Observa-se, assim, a condição do homem enquanto indivíduo que, embora este exista e aja em sua maneira como um ser autêntico, ele assim o faz somente porque “pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo – como um membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação” (Scruton apud Hall, 1999, p.48). Mesmo que o indivíduo não seja capaz de reconhecer com clareza este senso de pertencimento ou mesmo nomeá-lo enquanto tal, ele o reconhece instintivamente e intuitivamente como sendo a sua própria morada. O pertencimento, assim, estabeleceria uma relação com a habitualidade, posicionando-se como mecanismo nos processos de identidade que situa o sujeito em seu espaço, de forma similar ao que a memória o situa no tempo – nesse sentido, identidade e pertencimento dialogam sincronicamente e de forma complementar um ao outro, tendo como parte de seus respectivos reconhecimentos as expressões e referências culturais presentes no cotidiano das vivências e relações existentes nos bairros.

Por outro lado, seu contraponto, ou seja, a não reciprocidade que poderia envolver um sujeito com as dimensões temporais e espaciais que o cerca habitualmente, torna tal sujeito um “turista” que, desterritorializado, seccionado de seu cotidiano, tende a dispor de significados em si, estáveis, que não são identificados e fruídos diretamente. Nessa referência dicotômica, a relação em que tanto um “residente nativo” como um “turista” desenvolvem com um bem cultural¹⁸ é fundamentalmente diversa – enquanto, por um lado, a vida cultural pode ser entendida como uma forma de qualificação por meio da subjetividade ou interioridade simbólica que entrelaça o nativo junto aos seus ambientes natural e corriqueiro, por outro lado a fruição do olhar do visitante pode tomar a cultura como um domínio à parte da vida, derivando deste processo uma própria significação, já pronta e acabada, que pode estar distante das essências referenciais que de fato

¹⁸ Um bem cultural, de acordo com o IPHAN, é um produto do processo cultural, que pode ser compreendido como o conjunto de atividades e modos de agir e viver de um dado povo, onde se desenvolvem os grupos sociais, formando comunidades, coletividades e nações, propiciando ao ser humano, com isso, o (re)conhecimento e a consciência de si mesmo e do ambiente ao qual está inserido.

marcam os contextos de existência dos valores da habitualidade, onde as transformações profundas podem ocorrer e se manter.

Assim, enquanto para um o uso que se faz do bem cultural é qualificadamente existencial, o uso cultural da cultura advindo do outro estabelece uma representação que subjuga as práticas ao invés de privilegiar a busca pelo estabelecimento de interações entre representações e práticas – com isso, “a cultura não é uma gaiola nem a chave que a abre; ou, antes, ela é tanto a gaiola quanto a chave simultaneamente” (Bauman, 1999, p.175).

Por isso Lévi-Strauss (1977, p.10) fundamenta que a identidade deva ser conceituada como um atributo universal, uma descontinuidade, sendo considerado o mínimo que funda a unidade do humano e permitindo, desta forma, que haja inteligibilidade entre suas experiências sociais, pois ainda que tanto o nativo como também o turista não sejam técnicos, há uma fruição cognitiva que os relaciona, mesmo que de maneira diferenciada, com o bem cultural – ambos podem não ter conhecimento especializado, mas, cada um a sua maneira, podem sim apreender os referenciais que fundamentam o bem enquanto uma referência cultural.

Tal percepção decorre, segundo Lévi-Strauss (1977), de um trabalho de experiências acumuladas ao longo do tempo, de enraizamento referencial do espaço e de interações entre os seus semelhantes (e mesmo entre os divergentes). Disso, evidencia-se o quanto o reconhecimento de um bem cultural estaria associado às vivências histórica-familiares e sociais naquele dado bairro ou, mesmo distante das vivências, um bem poderia se impor ao se estabelecer por sua institucionalidade, alheia às características locais.

Ao delinear a identidade como uma descontinuidade, Lévi-Strauss (1977) pondera não existir uma estrutura global tanto da sociedade quanto da cultura como um todo, pois ambas não são “totalidades” – ao invés disso, o autor afirma existir processos de estruturação contínuos em diversas dimensões e áreas da prática humana, em que raramente são coordenados e submetidos a um plano abrangente. Justamente por ser uma entidade dinâmica, um processo em perpétua atividade, a cultura não serviria a nenhum propósito, já que não é uma função de nada; não haveria nada que dela pudesse avaliar pois a mesma supostamente não deve satisfazer a “necessidades”; não haveria nada que pudesse justificar sua presença, com exceção ao seu impulso e dinâmica internos. Tais proposições geram uma

visão da cultura diferente daquela solidificada no paradigma ortodoxo: relaciona-a a uma ação constantemente inquieta, ordenadora embora, ela mesma, não ordenada.

Neste sentido, a antropologia das identidades foi efetivamente constituída abordando seu objeto de maneira contextual ou situacional. Para a abordagem contextual, adotada neste projeto em razão de sua dimensão das constantes e permanentes relações, mesmo que instáveis, não existe uma única definição de identidade em si mesma, pois os processos identitários (no plural) não existem fora de um contexto e estão sempre relacionados a algo que está em jogo. Desta maneira, a construção da identidade e do sujeito no mundo somente se dá como uma ação, como um movimento de contestação e inconformidade com o meio no qual se está inserido, onde Bauman (2005) a insere em um campo de batalha, local este que seria seu lar natural pelos conflitos que de sua determinação emergem.

Já de acordo com a abordagem situacional, uma identidade se daria na relação com o(s) outro(s), pensando a si próprio a partir do olhar externo, de uma perspectiva alheia. Desta maneira, os meios urbanos podem ser fatores de reforço ou encadeamento de processos identitários, pois a cidade multiplica os encontros de indivíduos que carregam consigo suas cargas étnicas, suas origens locais e suas redes de relações intra e extrafamiliares, reconfigurando os códigos de conduta, as regras da vida social, os valores morais e formas culturais que orientam a existência de cada um no mundo. Não que não seja assim, mas evidentemente não é só assim, pois a construção da identidade contemporânea seria então direcionada pela lógica da racionalidade do objetivo.

Como as identidades tradicionais estão em declínio devido ao sintoma de enfraquecimento do estado-nação, da intensa integração política supranacional e da globalização do qual, em decorrência de sua implementação, a organização do tempo e do espaço social vem sendo estabelecida em grande medida pelo fluxo frenético de capital, bens, tecnologias e comunicações, o indivíduo, neste cenário, se configura de forma fragmentada e não mais se apresenta unificado como há tempos – o sujeito moderno passa a ser definido em um espaço de relações geométricas, mas sem profundidade de campo.

“Quando a modernidade substituiu os estados pré-modernos, (que determinavam a identidade pelo nascimento e assim proporcionavam poucas oportunidades para que surgisse a questão de ‘quem sou?’) pelas classes, as identidades se tornaram tarefas que os indivíduos tinham de desempenhar” (Bauman, 2005, p.55).

Hall (1999) então contextualiza o processo pelo qual as identidades se desenvolveram ao longo do tempo, distinguindo-as em três concepções diferentes entre si, como sendo (I) sujeito do iluminismo; (II) sujeito sociológico; e (III) sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo era um indivíduo racional, totalmente unificado, com capacidades de consciência e de ação que sustentavam um centro essencial que o acompanhava ao longo de sua existência sem muitas alterações, culminando em uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade – este sujeito estaria, portanto, associado ao termo em latim *identitate* que remete ao que é idêntico e exclusivo, em relação às características individuais, e ao que possui elementos padronizados, em um aspecto coletivo. Já com a crescente complexidade do mundo moderno, o sujeito sociológico passou a contestar esta autonomia e autossuficiência anterior, admitindo que o núcleo interior do sujeito se relacionasse com outros indivíduos/sociedade, mediando desta relação os valores, sentidos e símbolos comuns, ou seja, a cultura do qual interagem. Com isso, a essência do eu interior (a individualidade) passou a ser modificada por meio de um processo contínuo de relação com as esferas culturais exteriores e com as demais identidades existentes¹⁹. O sujeito do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, autônoma e autossuficiente, foi descentrando, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno.

“A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (...). O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente” (Hall, 1999, p.13).

Ainda que o próprio autor reconheça que a “ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a estória do sujeito moderno” (Hall, 1999, p.24), seu conceito não estático reflete as contínuas metamorfoses históricas, sociais, políticas e econômicas pelas quais as sociedades passam e refletem na cultura.

¹⁹ É justamente nesse momento que se evidencia o quanto tais elementos (tanto os interiores como os exteriores) estão se recriando, justapondo-se uns aos outros como reflexo das mudanças estruturais e institucionais. Tal dinâmica propicia o desenvolvimento do sujeito pós-moderno, conceituado como detentor (temporário e instável) de identidades flexíveis, formadas e transformadas continuamente, sendo definidas historicamente e não biologicamente, assumindo diferentes posturas em diferentes momentos, deslocando-se mesmo de forma contraditória.

O argumento então considerado é o de que as identidades locais (sendo a localização desde locais/regionais quanto nacionais/globais) não são marcas com as quais se nasce e são mantidas, mas são sim formadas e transformadas no interior da representação – mesmo que as culturas locais presentes onde se nascem constituem uma das principais fontes de identidades. Esta condição da pós-modernidade é fundamentada por Giddens (1991), para quem há uma “evaporação da *grand narrative*” – a temática dominante por meio da qual as pessoas são inseridas na história como seres detentores de um passado definitivo e de um futuro previsível. Como sugere o autor, as dimensões de espaço e tempo, nas sociedades pré-modernas, coincidem, tendo em vista que as dimensões espaciais da vida social são dominadas pela presença, por atividades localizadas.

“A desorientação que se expressa na sensação de que não se pode obter conhecimento sistemático sobre a organização social (...) resulta da sensação de que muitos de nós temos sido apanhados num universo de eventos que não compreendemos plenamente, e que parecem em grande parte estarem fora de nosso controle” (Giddens, 1991 p.12).

Contraopondo-se a este cenário pré-moderno, o advento da modernidade desvincula o espaço do tempo, fomentando relações entre outros “ausentes”, ou seja, aqueles localmente distantes de qualquer situação dada ou das interações presenciais. Como decorrência deste processo, a perspectiva pós-moderna “vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado” (Giddens, 1991, p.12). Tal condição deriva da separação do tempo e do espaço e de sua recombinação em formas que permitem o “zoneamento” tempo-espacial preciso da vida social; do desencaixe²⁰ dos sistemas sociais causado por esta separação tempo-espaço; e da ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais provindas das contínuas entradas de conhecimento e influências que afetam as ações de indivíduos e grupos.

“A separação entre tempo e espaço e sua formação em dimensões padronizadas, ‘vazias’, penetram as conexões entre a atividade social e seus ‘encaixes’ nas particularidades dos contextos de presença. As instituições desencaixadas dilatam amplamente o escopo do distanciamento tempo-espaço e, para ter esse efeito, dependem da coordenação através do tempo e do espaço. Este fenômeno serve para abrir múltiplas possibilidades de mudança liberando das restrições dos hábitos e das práticas locais” (Giddens, 1991 p.28).

²⁰ Este “desencaixe dos sistemas sociais” refere-se, nos dizeres do próprio Giddens (1991), ao deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço.

Bauman (2001) o complementa, reafirmando que uma característica marcante da vida moderna seja “a diferença que faz a diferença”, sendo este atributo causado diretamente da relação cambiante entre tempo e espaço, onde aquele se diferencia deste pelo seu potencial de ser mudado e manipulado, ambos sofrendo as interferências da aceleração – para o autor, a modernidade efetivamente se inicia quando o tempo e o espaço são separados tanto da prática da vida quanto entre si mesmos, chegando a definir a modernidade como o tempo em que o tempo tem uma história:

“Na moderna luta entre tempo e espaço, o espaço era o lado sólido e impassível, pesado e inerte, capaz apenas de uma guerra defensiva, de trincheiras – um obstáculo aos avanços do tempo. O tempo era o lado dinâmico e ativo na batalha, o lado sempre na ofensiva: a força invasora, conquistadora e colonizadora. A velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram aos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação” (Bauman, 2001 p.16).

Ainda que rotineiramente as práticas sociais sejam alteradas por meio de descobertas sucessivas que passam a informá-las, em toda e qualquer que seja a cultura em questão, ouve-se frequentemente que a modernidade é marcada por uma voracidade pelo novo, mas Giddens afirma não ser bem assim, pois, como o mesmo relata, “o que é característico da modernidade não é uma adoção do novo por si só, mas a suposição da reflexividade indiscriminada – que, é claro, inclui a reflexão da natureza sobre a própria reflexão” (1991, p.46).

Complementando a este cenário, o autor afirma que a vigente sociedade se encontra em um mundo constituído plenamente por meio de conhecimento reflexivamente aplicado²¹, mas que, no entanto, nunca se pode estar seguro de que qualquer elemento dado deste conhecimento não seja revisado. Deste pensamento também compactua Martín-Barbero, para quem a identidade do sujeito atual “é a de um indivíduo que sofre uma constante instabilidade em relação a sua identidade e uma fragmentação cada dia maior da subjetividade” (2002, p.240). Ainda de acordo com o autor, tanto as identidades individuais como as coletivas encontram-se submetidas à oscilação do fluxo dos referentes e das interpretações, adequando-se

²¹ A reflexividade da vida social moderna, conforme sugerida por Giddens (1991), não se restringe a uma questão de verificar ou não a existência de um mundo social estável a ser conhecido, mas de que o conhecimento deste mundo contribui justamente para a reafirmação de seu caráter instável.

e se ajustando à imagem de uma rede frágil e instável, sem um centro ou estabilidade.

Em decorrência de tais presunções, derivante do processo de forjamentos, a chamada “crise de identidade” se fundamenta em um duplo deslocamento do sujeito que descentraliza o indivíduo tanto de seu espaço sociocultural quanto de si mesmo. Conseqüentemente, desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, deixando à deriva os quadros de referência que ancoravam os indivíduos no mundo social, fazendo surgir ainda um perfil individualista do qual passou a estar associado sua concepção de identidade singularizada.

Por isso, Hall (1999) enfatiza que o sujeito moderno se repercute por meio das identidades fragmentadas não somente por sua desagregação “natural”, mas também por seu deslocamento, dificultando o significado do que seria entrar ou sair da modernidade na medida em que se assumem as tensões entre desterritorialização e reterritorialização do qual Canclini se refere à “perda da relação natural da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas” (2006, p.309).

Williams (1977) argumenta que a história moderna deste mesmo sujeito individual reúne dois distintos significados a seu respeito: ao mesmo tempo em que o sujeito é “indivisível”, ou seja, um ser integrado em seu próprio interior, este sujeito também é singular, distinto, único. Hall (1999) reforça esta observação ao afirmar que, em pleno século XVIII, ainda era possível verificar os grandes processos da vida moderna como estando diretamente associados ao indivíduo “sujeito-da-razão”, procedente do pensamento cartesiano “penso, logo existo”. Entretanto, à medida que a sociedade moderna foi avançando por processos que o tornavam mais complexas, o sujeito adquiriu uma forma mais coletiva e social. Nessa dimensão, emergiu uma concepção mais social, sendo o indivíduo visto “mais localizado e definido no interior destas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna” (Hall, 1999, p.27). Entretanto, referindo-se ao pensamento de Foucault, Hall conclui que “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (idem).

Assim, as identidades “ganham” autonomia para que cada indivíduo as fundamente por meio de seus próprios recursos, entendendo a realidade como um

processo de liquefação das estruturas e instituições sociais, passando da fase sólida/estável da modernidade para a fase fluida/instável na contemporaneidade. Bauman (2005) então sintetiza que, em decorrência deste processo de formação de um ser no “líquido mundo moderno”²², uma individualização em excesso foi gerada e, nas identidades, uma profunda ambiguidade se faz presente e coabitam umas as outras, oscilando entre a genuinidade (mal vista nos tempos atuais devido seus laços históricos) e a generalidade (reflexo da superficialidade das relações).

“Se a modernidade sólida punha a duração eterna como principal motivo e princípio da ação, a modernidade fluida não tem função para a duração eterna. O ‘curto prazo’ substituiu o ‘longo prazo’ e fez da instantaneidade seu ideal último. Ao mesmo tempo em que promove o tempo ao posto de contêiner de capacidade infinita, a modernidade fluida dissolve – obscurece e desvaloriza – sua duração” (Bauman, 2001 p.145).

O autor alerta ainda que “não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo” (2005, p.57) e da mesma forma não acredita que a sociedade seja um árbitro das tentativas e erros dos seres humanos, pois seu poder não se baseia mais na coerção direta, ou seja, ela não mais ordena como se deve viver, sugerindo ainda que, mesmo se assim fosse, tal ordem não seria respeitada. Esta mesma “liberdade conquistada” que possibilita alterar qualquer aspecto e aparência da identidade individual é algo do qual a sociedade vigente considera prontamente acessível, ainda que isso gere uma incerteza: dentre tantas alternativas disponíveis de identidades, qual escolher e, tendo optado por uma, por quanto tempo se apegar a ela? A fluidez liquefada da modernidade, caracterizado por contínuas mudanças e pela superficialidade das relações, estando associada à ideia de leveza pela superficialidade e volatilidade de conteúdo, o faz afirmar que:

“(…) fomos treinados com a finalidade de pararmos de nos preocupar com coisas que aparentemente está muito além de nosso controle (e também portanto sobre coisas que se estendem para além de nosso tempo de vida) e concentrarmos as nossas atenções e energias em tarefas de acordo com nosso alcance, a nossa competência e capacidade (individual) de consumo” (Bauman, 2005, p.81).

²² Bauman (2005) caracteriza a sociedade atual em que as condições sob as quais agem seus membros mudam em um período de tempo mais curto do que aquele que seria necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir, considerando ainda o apelo consumista e a superficialidade das relações existentes para se referenciar à identidades em contínuo movimento. Assim, correlaciona tal situação com a propriedade dos líquidos, já que estes não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente propensos a alterá-la, sendo a dimensão temporal, portanto, mais relevante do que a dimensão espacial, já que esta é preenchida apenas por um momento.

Por isso, Bauman (2005) afirma que a força da sociedade e o seu poder sobre os indivíduos recentemente se baseiam no fato de ela ser 'não localizável' em sua atitude evasiva, versatilidade e volatilidade, na imprevisibilidade desorientadora de seus movimentos. Caso contrário, uma identidade firmemente fixada e solidamente construída seria vista como uma limitação da liberdade de escolha. Entretanto, ao passo que a grande conquista do "líquido mundo moderno" é a liberdade de seguir adiante, não se tem a opção (ou liberdade) de parar de se movimentar nestas perpétuas transformações. Com a reorganização dos vínculos entre grupos e sistemas simbólicos, da mesma forma que os descolecionamentos e as hibridizações já não permitem vincular rigidamente as classes²³ sociais com os estratos culturais, a tendência vigente é que todos os setores se misturem por meio de objetos de procedências antes separados, tornando-se necessário investigar de outra maneira as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos justamente devido à reorganização dos cenários culturais e pelos cruzamentos constantes de identidades, conforme sugere Canclini (2006).

Neste contexto se insere os direitos individuais e coletivos envolvidos no âmbito de caracterização de uma dada identidade, onde Bauman (2005) afirma que toda identidade está envolvida em um contexto paradoxal, traduzindo-se por uma ideia ambígua que se evidencia no seguinte dilema por ele apresentado: como alcançar a unidade na (apesar da?) diferença e como preservar a diferença na (apesar da?) unidade? Se o direito à cultura é o direito à diferença, esta só tem legitimidade quando é capaz de dialogar e produzir transformações mútuas, sendo que os referenciais sólidos que estão "se derretendo" diante a modernidade fluida referem-se aos elos que combinam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – "os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro" (2001, p.12).

²³ De acordo com a concepção de "classe social" sugerida por Thompson (1976), esta se refere a um modo de experimentar a existência social e não um recorte em relação aos meios de produção. Em suas palavras, "a classe surge quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou compartilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre eles e contra outros homens cujos interesses são diferentes dos seus (geralmente opostos)". Assim, classe seria uma categoria mais histórica que econômica e é por isso que as análises de semelhanças e diferenças, construídas ao nível da cultura, não devem se restringir a partir dos conceitos que remetem à teoria marxista das classes sociais. Como sugere Durham em "A dinâmica da cultura na sociedade moderna" (2004), o termo "classes populares" parece ser mais adequado por indicar que a análise está se processando em um nível diverso daquele que é próprio da teoria das classes sociais.

Para tanto, a identidade pode ser “um grito de guerra de indivíduos ou das comunidades que desejam ser por estes imaginadas” (Bauman, 2005, p.82) em uma luta defensiva, sendo utilizada tanto por indivíduos (apegando-se a suas próprias crenças e modos de vida) contra a coletividade como por um grupo minoritário que se volta contra um grupo maior (mais forte e detentor de mais recursos). Entretanto, o outro lado desta faceta revela que a identidade também é brandida pelo grupo maior na medida em que este lado “deseja que não se dê importância às diferenças, que a presença delas seja aceita como inevitável e permanente”, mesmo não sendo capaz de garantir ao todo as diferenças existentes, propiciando uma unidade nata ao grupo. Bauman então insere a perspectiva “multiculturalista” nesta era moderna de relações transitórias, relacionando-a com a experiência de vida da nova elite global justamente por propiciar a indiferença diante as diversificadas possibilidades de escolhas, sustentando-se em Hall para quem dizia:

“Já que a diversidade cultural é, cada vez mais, o destino do mundo moderno, e o absolutismo étnico, uma característica regressiva da modernidade tardia, o maior perigo agora se origina das formas de identidade nacional e cultural – novas e antigas – que tentam assegurar a sua identidade adotando versões fechadas da cultura e da comunidade e recusando o engajamento (...) nos difíceis problemas que surgem quando se tenta viver com a diferença” (Bauman, 2005, p.105).

Historicamente, o início da configuração do Estado moderno a partir da unificação dos mercados e da centralização do poder fundamenta o projeto de uma cultura nacional homogênea, de uma língua nacional, um currículo de história territorial, um calendário unificado de comemorações (Bauman, 1999). Tal movimento demarca as fronteiras com o exterior e, ao mesmo tempo, acaba com todo o tipo de demarcação que fragmenta o interior, suplantando a pluralidade de mediações que teciam a vida das comunidades – a pressão exercida pelo Estado, transformando os elementos autênticos da cultura e suas representatividades artísticas (como o artesanato e as danças) em patrimônio cultural da nação, enaltece-as como capital cultural comum, utilizando-as ideologicamente para fazer frente à fragmentação social e política do país. Desta maneira, o Estado atua como elemento de ligação entre cada cidadão com a autoridade central do soberano, baseando-se na ideia de uma cultura nacional para incorporar o povo ao transformar a multiplicidade das diversas culturas em um único desejo compartilhado de participar deste sentimento nacional, justificando que é do lugar da hegemonia cultural que se constroem representações de uma identidade nacional.

Sob o desenvolvimento da lenta penetração da organização mercantil, acrescenta-se uma rede de dispositivos que recortam progressivamente a autonomia das comunidades regionais nos âmbitos político e cultural. Pouco a pouco, as diferenças culturais são vistas como ameaças ao poder central que, através da unificação do idioma e da condenação das superstições, busca a constituição e consolidação de uma cultura nacional que legitime a unificação do mercado e a centralização das instâncias do poder, ou seja, põem-se em marcha “um movimento de enculturação das massas” (Martín-Barbero, 2001) para um modelo geral de sociabilidade. Desejava-se formar uma nação para que se pudesse obter uma identidade, mas tal obtenção implicava sua “tradução” para o discurso modernizador dos países hegemônicos, pois só assim tais discursos seriam validados como tais. Bauman (2005) então situa o desenrolar das identidades neste contexto, onde sua dupla faceta (da identidade) é apropriada e utilizada em situações distintas para uma mesma finalidade:

“Pôde-se ver a faca da identidade brandida nas duas direções e cortando dos dois lados nos períodos de ‘construção nacional’: em defesa de línguas, memórias, costumes e hábitos locais, menores, contra ‘os da capital’, que promoviam a homogeneidade e exigiam uniformidade – assim como na ‘cruzada cultural’ organizada pelos defensores da unidade nacional que pretendiam extirpar o ‘provincianismo’, o paroquialismo, o *esprit de clocher* das comunidades ou etnias locais. O próprio patriotismo nacional distribuiu suas tropas em duas frentes: contra o ‘particularismo local’, em nome do destino e dos interesses nacionais compartilhados; e contra o ‘cosmopolitismo sem raízes’, que via e tratava os nacionalistas da mesma forma que os nacionalistas viam e tratavam os ‘provincianos grosseiros de mente limitada’ devido à lealdade a idiossincrasias étnicas, linguísticas ou ritualísticas” (2005, p.83).

No século XVIII, a cultura inicia um processo de significar algo em si mesma, certo valor que poucos têm (ou mesmo podem aspirar a ter). A educação formal passa a ser identificada como a “verdadeira” cultura, fundindo-se e confundindo-se com esta, privando-se assim aos “homens superiores”. Em meio a esta fusão, Williams (1977) leva a cabo um movimento de reconstrução do conceito que trata, de um lado, da elaboração de um modelo que permita dar conta da complexa dinâmica dos processos culturais contemporâneos e, por outro lado, da emergência da “cultura comum”, da tradição democrática que tem seu eixo na cultura da classe trabalhadora. Assim, como afirma Canclini, já não se pode afirmar que os anseios da modernidade sejam simplesmente provocar o desaparecimento das culturas tradicionais, pois o problema não se restringe a conservar e resgatar tradições supostamente inalteradas (sob a ótica folclorista) – “trata-se de perguntar como

estão se transformando, como interagem com as forças da modernidade” (2006, p.218).

Por isso, da mesma forma que a modernização não exige abolir as tradições, o destino dos grupos tradicionais não é se ausentar da modernidade, desfazendo-se os mitos da representatividade do tradicional como algo autossuficiente e isolado, assim como o da existência de uma única forma de modernidade, pois são várias, distintas e até mesmo contraditórias. É o que fica evidente também na ênfase que Giddens propicia sobre as culturas tradicionais e sua organização tempo-espacial:

“Nas culturas tradicionais, o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição (...) é uma maneira de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência particular dentro da continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes por suas vez estruturados por práticas sociais recorrentes. A tradição não é inteiramente estática, porque ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes. A tradição não só resiste à mudança como pertence a um contexto no qual há, separados, poucos marcadores temporais e espaciais em cujos termos a mudança pode ter alguma forma significativa” (Giddens, 1991, p.44).

Nesse sentido, ainda de acordo com o pensamento de Giddens (1991), enquanto nas culturas orais a tradição não é conhecida como tal, o ato da escrita facilita o distanciamento tempo-espço, criando uma perspectiva de passado, presente e futuro onde a apropriação reflexiva do conhecimento pode ser destacada da tradição designada. Além disso, na medida em que a capacidade de ler e escrever são monopólio de poucos, “a rotinização da vida cotidiana permanece presa à tradição no antigo sentido” (1991, p.45) e mesmo nas sociedades mais modernas, a tradição continua a desempenhar um papel, embora não tão significativo pois, sob a perspectiva de Giddens, “a tradição justificada é tradição falsificada e recebe sua identidade apenas da reflexividade do moderno” (idem).

Transitória, pelo fato da identidade ser uma luta simultânea e constante entre a dissolução e a fragmentação, uma intenção de ser devorada ao mesmo tempo em que se recusa a ser devorada, esta mesma identidade não pode evitar que assumo este caráter dúbio e inconstante, não podendo ser “eliminada do pensamento, muito menos afastada da experiência humana” (Bauman, 2005, p.83). Tanto as batalhas travadas por identidade como as práticas identitárias executadas são uma hibridização das demandas “liberais’ pela liberdade de autodefinição e autoafirmação, por um lado, e dos apelos ‘comunitários’ a uma totalidade maior do

que a soma das partes, bem como à prioridade sobre impulsos destrutivos de cada uma das partes, por outro” (Bauman, 2005, p.83). Por isso, reafirmando sua característica instável, as mesmas intenções inclusivas da identidade se misturam com suas intenções de segregar, isentar e excluir, ou seja, a identidade pode ser um caminho para a emancipação, assim como uma forma de opressão.

Nesse sentido, confrontam-se os opostos da defesa incondicional da necessidade de se proteger produtos e modos de vida autênticos, assegurando uma visão idealizada da cultura popular que opõe tradição a mudança, com a redução da atividade artesanal a um tipo de trabalho anacrônico que assegurasse uma existência economicamente viável – em ambos os casos, o foco estaria em valores externos aos dos produtores e usuários habituais. Assim, na caminhada para se definir a identidade, culminando em um sentimento de segurança coletiva e auto-afirmação individual, tanto a debilidade do conjunto de crenças, símbolos e normas que une todos os membros de uma sociedade politicamente organizada como a riqueza, densidade e diversidade dos símbolos identitários alternativos (étnicos, históricos, religiosos, sexuais, linguísticos, etc.) caminham conjuntamente, em par, mesmo que muitas vezes se enfrentem. De tudo, é certo que a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável:

“Se no passado a ‘arte da vida’ consistia principalmente em encontrar os meios adequados para atingir determinados fins, agora se trata de testar, um após o outro, todos os (infinitamente numerosos) fins que se possam atingir com a ajuda dos meios que já se possui ou que estão ao alcance” (Bauman, 2005, p.91).

Sendo situacional como de fato é, a identidade é vivenciada na prática, em situações reais em que os sujeitos fazem uso de suas representações de forma diferenciada em relação aos modelos tradicionais vigentes – isto implica na noção de “seleção situacional” proposta por Mitchell (1987), em que os indivíduos ou grupos possuem várias lógicas para julgar e agir no mundo que são postas em prática de acordo com a situação. Assim sendo, a cultura seria um “vasto celeiro de significações” construído pelas pessoas ao longo do tempo, sendo utilizadas de acordo com as seleções situacionais (que pode tornar os componentes deste celeiro diversos e contraditórios).

Com isso, o caminho que vai da cultura à identidade, e vice-versa, não é transparente, nem mesmo único e tampouco natural – este caminho é social, complexo e contextual. Aliás, há de se destacar que a identidade é também um fator

de estratificação social (Bauman, 2005), pois duas formas contrastantes de reconhecimento dela se fazem atuantes. Em uma ponta do processo encontram-se aqueles que constituem suas identidades à sua própria vontade, escolhendo-as dentre as várias opções existentes em uma perspectiva global; na outra ponta, empilham-se aqueles que tiveram seu acesso à escolha da identidade negado, limitando assim seu direito de manifestar as suas preferências e conseqüentemente se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades estas que estereotipam e desumanizam, mas que eles próprios não têm permissão de abandonar – e nem das quais conseguem se livrar. Há ainda um espaço mais segregado, inferior da hierarquia de poder, onde se encontram aquelas pessoas que tiveram rejeitado o direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta. Trata-se do que Bauman (2005) chamou de “subclasse”, referindo-se a completa ausência de identidade, a abolição da individualidade, excluindo-os do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas. Desta maneira, a identidade pode ainda ser assumida como a rejeição daquilo que os outros desejam que uma pessoa seja, pois:

“(…) na maior parte do tempo, o prazer de selecionar uma identidade estimulante é corrompido pelo medo. Afinal, sabemos que, se os nossos esforços fracassarem por escassez de recursos ou falta de determinação, outra identidade, intrusa e indesejada, pode ser cravada sobre aquela que nós mesmos escolhemos e construímos” (2005, p.45).

A vida, enfim, não é um todo coerente, mas se apresenta para todos em forma de fragmentos, sendo que é no agir e no colocar em prática as crenças (a partir das situações) que há a possibilidade de estabelecer uma coerência em relação à identidade. Bauman (2000) argumenta que, em vista dessa volatilidade e instabilidade de quase todas as identidades, é a capacidade de ‘ir às compras’ no supermercado das identidades, “o grau de liberdade (supostamente) genuíno de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejada, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade”. Portanto, sendo a identidade produzida de modo contextual e relacional/situacional, não se pode perder de vista que se (re)produz no interior de uma determinada cultura e, por este motivo, é por ela determinada ao mesmo tempo em que se modifica – os sentidos e significados culturais constituem o processo de formação da identidade.

Hall (1999) então sintetiza esta discussão ao afirmar que, pelo fato da identidade variar de acordo com a forma com que o sujeito avaliado é interpelado ou representado, a identificação não se dá de forma automática, mas pode sim ser ganha ou perdida. Com isso, ela se torna politizada e esse processo, em alguns momentos, é descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe²⁴) para uma política de diferença.

“A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasioso sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’ (...). Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge então da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude” (Hall, 1999, p.38).

Como posicionamento das identidades no “mundo líquido moderno”, Hall afirma que, em diferentes localidades pelo globo, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão em transição entre diferentes posições, que retiram seus recursos simultaneamente de diferentes tradições culturais e que os produtos advindos desta miscigenação cultural são cada vez mais comuns na atualidade. Por isso, na era da globalização, pode ser tentador pensar na identidade “como estando destinada a acabar num lugar ou noutro: ou retornando a suas raízes ou desaparecendo através da assimilação e da homogeneização, mas esse pode ser um falso dilema” (1999, p.88) porque qualquer indivíduo tem como premissa a reinterpretação e re-elaboração das mensagens de caráter polissêmico que recebe, sendo (re)significadas de acordo com suas vivências cotidianas e seus valores, sua identidade e características peculiares.

Assim, as referências identitárias impedem a homogeneização cultural, revelando-se porventura híbridas devido aos seus processos de renovação. Da

²⁴ De acordo com Thompson (1972), o conceito de classe aqui referenciado condiz com um modo de experimentar a existência social e não se restringe a um recorte em relação aos meios de produção. “A classe surge quando alguns homens, como resultados de experiências comuns (herdadas ou compartilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre eles e contra outros homens cujos interesses são diferentes dos seus (geralmente opostos)”. Classe é, assim, uma categoria histórica, mais que econômica.

mesma forma, e nela inserida, a cultura pode ser figurativamente relacionada a um mercado, como um local em que se dá o jogo da oferta e da procura:

“Este local é percorrido por signos em busca de significados e por significados que buscam signos. Se, para seu ‘funcionamento normal’, o mercado requer um determinado excesso de oferta sobre a procura existente e, se somente no momento da compra o potencial de mercadoria dos bens de mercado é satisfeito, na cultura pode-se observar um contínuo excesso de signos, que somente na atividade de seu uso e consumo têm uma possibilidade de satisfazer o seu potencial significativo, ou seja, de transformar-se em *símbolos culturais*. Os significados são escolhidos pelos sinais, em vez de o contrário. Nessa circunstância, a *não-instrumentalidade* essencial, o caráter imotivado dos fenômenos culturais revela-se. Tais fenômenos culturais não servem a nada, certamente nem no momento do seu nascimento. Se passam posteriormente a servir a algo na vida social, essa relação inventada não pode explicar-lhe as origens.” (Bauman, 1999, p.172).

Tal caráter reafirma que a interpretação das mensagens é fonte de incertezas, já que sua atuação nos mundos dos imaginários e dos símbolos é de difícil apreensão, remetendo-se à mediação situacional simbólica em que a memória coletiva articula as práticas culturais cotidianas – Canclini (1982) diz que o simbólico não se reduz aos comportamentos observáveis e aos seus fins práticos imediatos. Martín-Barbero (2002) sugere que esta memória coletiva, interagindo com o presente, reconstrói as identidades culturais em qualquer âmbito, mesmo à frente das mudanças em que o passado perde força e o presente passa a ser cada vez mais uma referência impositiva. Nesta medida, Morin (1991) sugere que, desde o seu nascimento, o ser humano conhece por si, para si, em função de si, mas também pelos outros diferentes elementos e fatores que o influenciam, ou seja, também pela sua família, pela sua tribo, pela sua cultura, pela sua sociedade, para elas, em função delas. Entretanto, como em qualquer sociedade, comunidade, grupo ou família, há diferenças muito grandes de um indivíduo para outro no que se refere à aceitação e interiorização da verdade/normas estabelecidas, possibilitando que em toda a parte haja uma minoria de desviantes potenciais, transfigurando as influências globais em diretrizes locais, ou vice-versa.

2.1 DO GLOBAL AO COTIDIANO PELAS RELAÇÕES HIBRIDIZADAS

Além das potencialidades e pluralidades de relações advindas dos centros urbanos, Santos (1978) afirma que a cidade é resultado de uma acumulação desigual de tempos, contendo testemunhos que revelam os diversos momentos dos modos de produção, da técnica e da sociedade, enfim, da vida humana e de suas

relações como um todo – cada construção retrata uma época e um contexto social que se interpõem na visão dos que circulam pelas ruas e, inevitavelmente, contribuem para os significados dos patrimônios culturais urbanos.

Assim, as cidades são formadas, basicamente, de um aglomerado de memórias que trazem a tona suas “rugosidades”, ou seja, as marcas de sua trajetória, traços marcantes que possuem características diversas, pois não ocorrem de modo homogêneo, nem simultâneo. Já como espaços, as cidades são ocupadas e reocupadas inúmeras vezes ao longo da história e a cada alternância, alguns traços vão ficando para trás, compondo memórias que se manifestam no universo do patrimônio.

Canclini concilia a expansão territorial horizontalizada e a massificação das cidades, acarretando a redução das interações entre os bairros, com a difusão urbana dos meios de comunicação de massa em um mesmo processo temporal, fato este que reconstrói “de modo mais abstrato e despersonalizado os nexos entre os habitantes, ao mesmo tempo em que nos conectam com a simbologia transnacional” (1995, p.108), ou seja, a distância física passou a ser “compensada” pela proximidade das conexões entre as ferramentas comunicativas. Entretanto, o autor não atribui aos meios eletrônicos a origem da massificação das culturas populares²⁵, equívoco este propiciado pelos primeiros estudos sobre comunicação, quando se acreditou que a cultura massiva substituiria o culto e o popular tradicionais. Assim, as transformações culturais geradas por mudanças na produção e circulação simbólica não foram responsabilidade exclusiva dos meios de comunicação, reflexo este condizente também com a conceituação do patrimônio cultural urbano.

“Impressionados com o crescimento súbito de leitores de jornais e revistas, da audiência de rádio e televisão, os comunicólogos acreditaram que as transformações simbólicas eram um conjunto de efeitos derivados do maior impacto quantitativo da informação. Hoje os meios eletrônicos de comunicação são reinterpretados dentro de uma tendência mais geral das sociedades modernas. A industrialização e a urbanização, a educação generalizada, as organizações sindicais e políticas foram reorganizando de acordo com leis massivas a vida social desde o século XIX, antes que aparecessem a imprensa, o rádio e a televisão” (Canclini, 2006, p.255).

No momento em que a sociedade do século XIX se encontrava basicamente dispersa em comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e relativamente

²⁵ As culturas populares se constituem por um processo de apropriação desigual dos bens econômicos e culturais de uma nação ou etnia por parte dos seus setores subalternos, e pela compreensão, reprodução e transformação, real e simbólica, das condições gerais e específicas do trabalho e da vida.

homogêneas, com a expansão urbana promovida no Brasil pelo êxodo rural a partir do século XX, intensificaram-se os processos de hibridização cultural²⁶, passando a se dispor de “uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação” (Canclini, 2006, p.285). Isso ocorre porque as pessoas participam de comunidades de símbolos, valores, signos, memórias distintas, ainda que compartilhem espaços dentro das cidades, sendo estas então caracterizadas como espaços de troca.

Hall (2009) enfatiza este processo de contínua transição ao abordar as diferentes instâncias de colonização que, consideradas como elemento-chave à produção simbólica de uma exterioridade constitutiva, possibilitou a reconfiguração do espaço social de tal maneira que:

“a própria ideia de um mundo composto por identidades isoladas, por culturas e economias separadas e autossuficientes tem tido que ceder a uma variedade de paradigmas destinados a captar essas formas distintas e afins de relacionamento, interconexão e descontinuidade” (Hall, 2009, p.110).

Com já ressaltado, todas as identidades, relacionadas diretamente com os processos de desenvolvimento urbano, são então múltiplas e inacabadas, experimentadas mais como uma busca que como um fato consolidado, ou seja, não há uma identidade estática ou pura e, ao “forjarem as suas auto-identidades (...) os indivíduos contribuem para, e promovem diretamente, influências sociais com consequências e implicações globais” (Giddens, 1994, p.76). Portanto, o processo identitário, enquanto dependente da relação com os outros, é o que torna problemática a cultura e, no final das contas, a transforma, tendo como parte de seu registro os patrimônios culturais. Sob um olhar similar, Bauman integra à mesma dinâmica da identidade o conceito de pertencimento.

“Tornamo-nos conscientes de que o pertencimento e a identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade” (Bauman, 2005, p.17).

²⁶ Para Canclini (2006) a hibridização se faz notar pelo consumo cultural que, por sua vez, é visto enquanto espaço fundamental onde se dá a constituição das identidades. Diz o autor que a particularidade do consumo cultural se identifica nos processos de apropriação e usos de produtos em que o valor simbólico se sobrepõe ao valor de uso e troca ou, pelo menos, em que estes últimos estão subordinados à dimensão simbólica.

Giddens (1991) afirma que este movimento contínuo e dialético da história tem acarretado mudanças significativas nos cenários e estruturas sociais contemporâneas, colocando a humanidade frente a frente com transformações que são extensas (sob a ótica do escopo de sua abrangência, estabelecendo interconexões que cobrem o globo) e intensas (referente ao impacto ocasionado nos indivíduos e nas sociedades como um todo, alterando algumas de suas características mais íntimas), caracterizando as sociedades de mudanças constantes e permanentes. Ao mesmo passo em que a história humana é marcada por descontinuidades, sem que haja uma forma homogênea de desenvolvimento, “os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social” (1991, p.14).

De fato, segundo o autor, o processo de globalização²⁷ é histórico e irreversível, ao passo em que seus impactos, pela complexidade inerente aos seus processos, têm provocado transformações nas esferas do trabalho, nas relações sociais, nas articulações políticas e na intimidade da vida dos indivíduos – logicamente, acarretando novos desdobramentos também para a determinação de patrimônios culturais. Isso porque, enquanto nas ditas sociedades tradicionais “o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contém e perpetua a experiência de gerações” (Giddens, 1994, p.37), ou seja, a tradição representa uma continuidade do passado que se relaciona com o tempo e com o espaço específicos do qual decorre, nas sociedades modernas, em contraste, “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas” (idem), fazendo com que a modernidade²⁸ se apresente como uma forma reflexiva da vida, não sendo meramente definida como a experiência de convivência com a mudança rápida.

²⁷ A globalização é entendida por Giddens (1991) não restritamente entendido às suas dinâmicas comerciais/econômicas, mas também por meio de suas relações e integrações socioculturais. Neste sentido, o termo é entendido como derivado de processos atuantes em escalas diversas, do local ao mundial, sem fronteiras delimitantes, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo (em realidade e em experiência) mais interconectado.

²⁸ O conceito de modernidade aqui proposto deriva do ponto de vista de David Harvey, que a considera não apenas um rompimento com toda e qualquer condição pre-existente, mas principalmente como um processo ininterrupto de “fragmentações internas no seu próprio interior” (1992, p.12). Também este conceito dá vistas à questão de deslocamento apresentado por Ernest Laclau (apud Hall, 1999), para quem uma estrutura se encontra nesta condição cujo centro, deslocado, não é substituído por algum outro, mas por uma pluralidade de centros de poder, ocasionando uma sociedade em que é constantemente deslocada de si mesma por forças exteriores à ela própria.

“Nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela presença, por uma atividade localizada (...). A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão ‘ausentes’, distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade (...), os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distante deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza” (Giddens, 1991, p.18).

Por isso, para Giddens (1991), enquanto o lugar é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado, ou seja, é nele que se tem as raízes, sendo o ponto de práticas sociais específicas que moldam e formam a sociedade e com as quais as identidades estão intimamente ligadas, o espaço pode ser “cruzado num piscar de olhos”, representando assim sua intangibilidade na modernidade. Esta postura é representada no contexto deste presente estudo, sob o olhar dos educandos, onde Hall (1999) o complementa ao afirmar que uma das características principais da globalização é a compressão deste espaço-tempo (simbólicos), derivada da aceleração dos processos globais, pois “a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (Hall, 1999, p.67), condizendo ou confrontando com a titulação dos patrimônios.

O autor afirma ainda que as mudanças contemporâneas relacionadas com o processo de globalização sobre as identidades culturais têm ocasionado basicamente tanto a desintegração (mas não a eliminação) das identidades nacionais²⁹ como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”, substituindo-as pelas identidades híbridas como o reforço às identidades locais ou particularistas pela resistência à globalização – esta, por sua vez, pode levar a um fortalecimento de identidades locais ou justamente à produção de novas identidades. Em seu contraponto, entretanto, há tentativas para se construir identidades purificadas, para se restaurar a coesão (tradição) frente ao hibridismo e à diversidade – o fundamentalismo é um exemplo notório do qual se banha, em certos aspectos, a caracterização do que vem a ser um patrimônio.

²⁹ Imersas na tensão existente entre o global e o local na transformação das identidades como um todo, as identidades nacionais, para Hall (1999), representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares, ou seja, representam sentimento que algumas vezes é chamado de uma forma particularista de vínculo ou pertencimento.

Neste sentido, dentre a expectativa tanto do liberalismo quanto do marxismo de que o apego ao local seria gradativamente incorporado à valores e identidades mais universalistas, a globalização indica não estar produzindo nem o triunfo do ‘global’ nem a persistência do ‘local’. Como sugere Bauman (1999), “a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (p.161). Ainda assim, os deslocamentos da globalização mostram-se variados e tais transformações, por sua vez, acarretam descontinuidades históricas, ou seja, impactam a noção de identidade por favorecer modos de fragmentação, ruptura e deslocamentos que reposicionam o sujeito pós-moderno:

“A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (...). À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (Hall, 1999, p.31).

Hall então afirma que a globalização tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas de uma cultura nacional que se estrutura em uma simbologia clássica dos patrimônios. Por ter um efeito pluralizante sobre as identidades, a globalização produz uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação que tornam as identidades mais políticas, plurais e diversas, ou seja, menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Desta maneira, seu efeito geral permanece contraditório:

“Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de ‘Tradição’, tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou ‘puras’; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins chama da ‘Tradução’” (Hall, 1999, p.87).

Neste universo referencial liquefado e instável, os estatutos sociais se recompõem e os indivíduos devem redefinir sua posição – ainda mais quando os pilares norteadores da antiguidade, como a igreja e o Estado, como notórios

exemplo de representação dos patrimônios seculares no Brasil, não são mais passíveis de crédito e acompanham a exaustão no contexto de uma realidade que se liquefaz em imagens, ritmos e sensações cada vez mais insignificantes.

“Isso não quer dizer que nossos contemporâneos sejam guiados tão somente por sua própria imaginação e resolução e que sejam livres para constituir seu modo de vida a partir do zero e segundo sua vontade (...). Mas quer dizer que estamos passando de uma era de ‘grupos de referência’ predeterminados para uma outra de ‘comparação universal’, em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo” (Bauman, 2001, p.14).

Da mesma forma, “lugares em que o sentimento de pertencimento era tradicionalmente investido (trabalho, família, vizinhança) são indisponíveis ou indignos de confiança” (Bauman, 2005, p.37) e, nesta velocidade de renovação das identidades, nota-se também que, devido à contínua e obsessiva experimentação com todos os tipos de “matérias-primas” que possam ser usados para dar forma a uma identidade, sua expectativa de vida cada vez menor acompanha esta desenvoltura, estendendo-se tanto ao consumo como à contemplação dos patrimônios em suas diversas esferas.

“Subordinadas e entrelaçadas a esses dispositivos, as diferentes lógicas culturais dos povos dão lugar à formação de novas identidades, à reconstrução do sentido do nacional e do local. As propostas da indústria cultural são retomadas, mas também reformuladas, não só mediante as ‘nacionalizações’ efetuadas pelas indústrias locais, e nas quais o que se põe como ‘próprio’ costuma ser uma mistura de burla com ressentimento, mas também pela capacidade das comunidades para transformar o que vêm em outra coisa, e para vivenciá-lo de outra maneira” (Martin-Barbero, 2002, p.155).

De acordo com Bauman (2005), a essência do modo moderno de ser, condicionada a ideia de que nada na condição humana é entregue de uma vez por todas, ou mesmo imposto sem o direito de se contestar ou readequar, faz-se atuante pela característica de mudança obsessiva e compulsiva existente, do qual muitas vezes é chamada de modernização, progresso ou mesmo desenvolvimento, embora o verdadeiro significado desta mudança condiga com sua condição de valores esvaziados, fingindo serem duradouros, representados pela ótica do *carpe diem*.

“Para a maioria dos habitantes deste ‘líquido mundo moderno’, atitudes como cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com os precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras. Se outras pessoas as adotam (...), são prontamente apontadas como sintomas da privação social e um estigma do fracasso na vida, da derrota, da desvalorização, da inferioridade social” (Bauman, 2005, p.60).

Se com essas transformações os padrões, códigos e regras aos quais a sociedade se constituía não são mais dados, deixando de serem tão evidentes, as íntimas relações junto aos pontos estáveis de orientação, pelos quais se podia deixar guiar, estão cada vez mais em falta, sendo ainda que muitos deles chocam-se entre si “de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercivamente compelir e restringir, mudando ainda sua natureza” (Bauman, 2001, p.14).

Por isso, sugere ainda o autor que tais padrões e configurações, ao invés de precederem a política-vida e delimitar seu curso futuro, devem derivar dela, para que assim possam ser formados e reformados por suas torções – esta posição, aliás, é a que se debruça a presente pesquisa por se tratar justamente de algo aparentemente consolidado e estável em sua condição, mas que assim não se dá durante o processo de sua institucionalização. Assim, “os poderes que liquefazem passaram do ‘sistema’ para a ‘sociedade’, da ‘política’ para as ‘políticas da vida’ – ou desceram do nível ‘macro’ para o nível ‘micro’ do convívio social” (Bauman, 2001, p.15).

Desta maneira, o que é considerado “massa”, que quase sempre tem sido pensado em termos culturalistas como perda de autenticidade ou degradação cultural, deve deixar de ser sinônimo de anonimato, passividade e conformismo, pois a cultura de massa seria a primeira a possibilitar a comunicação entre os diferentes estratos da sociedade. Novas matrizes simbólicas são então desenvolvidas, das quais nem os meios de comunicação, nem a cultura massiva operam isoladamente e suas estruturas são avaliadas como partes de uma recomposição do sentido social que transcende os modos prévios de massificação (Canclini, 2006), possibilitando o deslocamento da rigidez do patrimônio para a condição transigente do bem cultural.

Neste contexto, Martín-Barbero pontua que o massivo se constitui “muito menos sobre a base da divulgação ou vulgarização de elementos que provêm do que consideramos culto do que mediante a exploração de mecanismos do reconhecimento popular” (2002, p.135). Integrando a conjuntura deste cenário, o autor usa em sua argumentação o elemento essencial presente nos povos latino-americanos, a chamada mestiçagem-cultural que dá forma à vigência cultural de diferentes identidades que se hibridizam, sendo que tal processo não é um tema qualquer, mas sim a essência, fato social, razão de ser tecida de temporalidades e espaços, memórias e imaginários – o convívio de diferentes temporalidades e

matrizes culturais permite que se pense em romper com a razão dualista que, de um lado defende o resgate das raízes e, do outro, acredita que o povo é um obstáculo para o desenvolvimento.

Isso porque a cultura popular não pode ser entendida como a expressão típica da personalidade de um povo pois esta identidade não existe como uma entidade prévia, já estabelecida, mas sim como um produto da interação das relações sociais. Similarmente, as culturas populares não representam o conjunto de tradições ou de essências ideais – tanto o funcionalismo não serve para explicar os processos culturais do povo ao pensá-los como “formas vazias dotadas de um caráter universal” (Canclini, 1982, p.42), como tampouco o estruturalismo que os considera como “lógicas mentais, que adotam modalidades particulares em diferentes contextos” (idem).

Por isso, as culturas populares não podem ser reduzidas a um traço essencial, sendo então, de acordo com Canclini (1982), o resultado de uma apropriação desigual do capital cultural, pois realizam uma elaboração singular de suas condições de vida por meio de uma interação conflituosa com os setores hegemônicos. Esta visão do autor, o seu modo de entender as culturas populares, distingue das posições até então predominantes: por um lado, as interpretações eurocentristas conciliadas pelo “populismo romântico” e na América Latina pelo “indigenismo e nacionalismo conservadores”; por outro lado, a visão generalizada do positivismo que, preocupada com o rigor científico, desconsidera o sentido político da produção simbólica do povo.

“A teoria da hegemonia permitiu a construção de um olhar, de dentro do marxismo, que evita ver o popular como um bloco homogêneo de oposição, decorrente somente de uma posição de pertencimento fixo a uma classe. Propiciou, também, pensar na possibilidade de existência da separação relativa de diferentes regiões de enfrentamento cultural como classe, gênero e raça, assim como sobreposições entre essas categorias em diferentes circunstâncias históricas. Em resumo, ao sugerir que as articulações políticas e ideológicas são dinâmicas (...), a teoria da hegemonia torna o campo da cultura popular uma área de enormes possibilidades políticas” (Bennett apud Escosteguy, 2010, p.115-116).

Canclini (1982) afirma ainda que a especificidade das culturas populares não é apenas consequência do fato de que sua apropriação daquilo que a sociedade possui seja menor e diferente, pois deriva também do fato de que o povo produz no trabalho e na vida formas singulares de representação, reprodução e reelaboração simbólica das relações sociais dos quais se envolve. Assim, o autor contesta o

idealismo folclórico que pensa ser possível explicar os produtos do povo como “expressão” autônoma do seu temperamento, sugerindo que:

“O enfoque mais fecundo seria aquele que entende a cultura como instrumento voltado para a compreensão, reprodução e transformação do sistema social, através do qual é elaborada e construída a hegemonia de cada classe. De acordo com essa perspectiva, (o autor) trata de ver a cultura das classes populares como resultado de uma apropriação desigual do capital cultural, a elaboração específica das suas condições de vida e a interação conflituosa com os setores hegemônicos” (Canclini, 1982, p.12).

Com isso, fica claro o quanto Canclini (2006) entende a hibridização como processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas que existiam separadamente (como descrito por Hall no que se refere ao sujeito do iluminismo) passam a se relacionar de forma íntima e mútua para gerar novas estruturas, objetos e práticas (sujeito pós-moderno), sendo tais processos frequentemente advindos da criatividade intelectual e coletiva não restritos ao universo das artes, mas também presente na vida cotidiana – como toda produção cultural surge, segundo Canclini (1982), a partir das condições materiais de vida e nela está arraigada, evidencia-se nas classes populares suas manifestações ligadas de modo estreito e cotidiano ao trabalho material ao qual se entregam quase todo o tempo.

Esta perspectiva de hibridização é derivada o conceito de “formação social”, que viabiliza a compreensão das relações entre as estruturas existentes por meio de um entendimento mais dinâmico e complexo. Sob tal aspecto, o pressuposto é de que se estabelece uma relação articulada entre as forças existentes em qualquer formação social, enfraquecendo a ideia de determinação.

“Nas ‘formações sociais’, está se tratando com sociedades complexamente estruturadas, compostas de relações econômicas, políticas e ideológicas em que os diferentes níveis de articulação, de qualquer maneira, simplesmente não correspondem ou ‘espelham’ uns aos outros, mas são (...) determinantes uns nos outros. É essa complexa estruturação dos diferentes níveis de articulação, não simplesmente a existência de mais de um modo de produção, que constitui a diferença entre o conceito de ‘modo de produção’ e a necessidade mais concreta e historicamente específica noção de ‘formação social’” (Hall, 1996, p.420).

Outra concepção essencial para a estruturação das bases de uma análise histórica e dinâmica das relações que integram o terreno da disputa pelo significado simbólico no campo do patrimônio diz respeito ao parâmetro “relacional” que, assim como o hegemônico, também foi fundamentado por Gramsci, para o qual nas relações existentes não se trata de uma vitória absoluta ou da incorporação de forças de um sobre o outro.

“Antes, a análise é um problema relacional, ou seja, trata-se de uma questão a ser resolvida relacionalmente, baseando-se na ideia de ‘balanço instável’ ou ‘o processo contínuo de formação e substituição do equilíbrio instável’ (...). Esta ênfase às ‘relações’ e ao ‘balanço instável’ lembra-nos que forças sociais que deixam de existir num dado período histórico não desaparecem do terreno do conflito e nem mesmo o conflito em si é suspenso” (Hall, 1996, p.422).

Assim, ao assimilar a noção de formação social como um meio de estabelecimento de relações entre as instâncias econômica, política e cultural que, por sua vez, não se caracterizam por um caráter determinista, abre-se a possibilidade que a análise aqui proposta referencie o aspecto relacional, configurando uma perspectiva que demanda ser complementada pela concepção de uma hegemonia que, por sua vez, permite pensar a dominação como um processo de negociação entre sujeitos – enquanto o dominador pretende seduzir (e não aniquilar) o dominado, este dialoga com as circunstâncias existentes porque encontra no discurso dominador parte de seus próprios interesses, sendo que este contexto se recria continuamente por ambos os atores. Isso torna todo e qualquer patrimônio cultural algo não estático e restrito a si mesmo, indissociável de seu aspecto condizente com a formação social.

Tais posicionamentos permitem contextualizar a identidade em vista da hibridização intercultural existente, pois em um mundo fluidamente interconectado, “as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassista e transnacionais” (Canclini, 2006, p.23). Assim, o culto, o popular e o massivo se inter-relacionam para se recompor e sob tal perspectiva, a hibridização, suas intersecção e transações, deve ser analisada em meio aos processos simbólicos e pelos conflitos de poder que se instauram, pois “ao se intensificarem as interculturalidades migratória, econômica e midiática, vê-se (...) que não há somente a fusão, a coesão, a osmose, e, sim, a confrontação e o diálogo” (2006, p.26).

Com isso, os patrimônios culturais já não se agrupam em modelos fixos e estáveis, fazendo desaparecer a possibilidade de ser culto conhecendo apenas o repertório das “grandes obras” ou ser popular ao dominar o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade específica. Derivando-se a reflexão desta perspectiva, torna-se possível compreender que, ao longo da dinâmica de formação das massas urbanas, “o que se produz não é unicamente um

acrescentamento do conjunto das classes populares na cidade, mas um profundo híbrido cultural” (Martín-Barbero, 2002, p.144).

Dessa maneira, pensar historicamente as relações entre o popular e o massivo posiciona, mais que o mero reflexo de uma relação entre alienação e manipulação, ao surgimento das condições de existência e de luta que articulam um novo funcionamento da hegemonia, fazendo com que a cultura massiva se desvencilhe de uma única posição – soberana e incontestável – representativa no sistema das classes sociais para estar associada à coexistência de práticas e produtos heterogêneos – a cultura massiva não ocupa uma única posição no sistema das classes sociais, já que em seu interior subsistem e coexistem matrizes culturais em constante conflito.

Por isso, a produção cultural, sendo o próprio patrimônio cultural seu derivado, não se restringe a um sentido único, podendo dar lugar a uma ampla variedade de leituras, pois são as condições de existência do público que explicam a função e propósitos dos bens simbólicos – o sentido objetivo não está em seu conteúdo, mas nas circunstâncias de sua apropriação concreta de acordo com condições determinadas social e historicamente.

Canclini (2006) afirma que a noção de popular seguia uma lógica do mercado, construída pelos meios de comunicação e do qual não há uma preocupação em preservar o popular como cultura ou tradição atrelada à formação da memória histórica. Como tanto para o mercado como para a mídia “o popular não interessa como uma tradição que perdura” (2006, p.261), instaurou-se na memória coletiva a associação do popular com o sentimento de fugacidade e de esquecimento. Desta maneira, “o popular não consiste no que o povo é ou tem, mas no que é acessível para ele, no que gosta, no que merece sua adesão simetricamente oposta à folclórica” (idem). É, portanto, dado de fora ao povo, sendo que esta conceituação do popular “como entidade subordinada, passiva e reflexa” passou a ser questionada teórica e empiricamente, deixando de se sustentar diante as concepções pós-foucaultianas do poder, que deixam de vê-lo concentrado em blocos de estruturas institucionais, impostas verticalmente, e pensam-no como uma relação social disseminada.

“O poder não está contido numa instituição nem no Estado, nem nos meios de comunicação. Também não é um tipo de potência da qual alguns estariam dotados (...). Portanto, os setores chamados populares coparticipam nessa relação de força,

que se constroem simultaneamente na produção e no consumo, nas famílias e nos indivíduos, na fábrica e no sindicato, nas cúpulas partidárias e nos órgãos de base, nos meios massivos e nas estruturas de recepção que acolhem e ressemantizam suas mensagens” (Canclini, 2006, p.261).

Assim, o “lugar” do popular, que há pouco era considerado o oposto do que era culto, é re-situado e assumido como parte da memória constituinte do processo histórico, fazendo-se presente e ativo onde há pouco fazia parte da massa sob o rótulo do número, subversivo. De acordo com Canclini (2006), os cruzamentos entre o culto e o popular reforçam ser ultrapassada a representação polar entre ambas as modalidades de desenvolvimento simbólico, relativizando a posição política entre hegemônicos e subalternos, considerados conjuntos opostos. Ainda que, com a finalidade de integrar as classes populares ao desenvolvimento econômico, estas mesmas classes dominantes desestruturam, de acordo com procedimentos distintos mas subordinados a uma lógica em comum, as culturas étnicas, nacionais e de classe, reorganizando-as em um sistema unificado de produção simbólica (Canclini, 1982).

Dessa maneira, com a formação das massas urbanas floresce não somente o crescimento das classes populares, mas também um novo modo de existência do popular, pois o massivo não é um mecanismo isolável e representa uma nova forma de sociabilidade. O popular urbano então emerge nas complexas articulações que envolvem, segundo Martín-Barbero (2002), tanto a dinâmica urbana – “entendida como transformação da vida laboral, imposição de uma sensibilidade nacional, identificação das ofertas culturais com os meios massivos e do progresso com os serviços públicos” (2002, p.145) – como também, concomitantemente, a resistência popular – “esse modos pelos quais as classes populares assimilam os oferecimentos ao seu alcance e os reciclam para sobreviver física e culturalmente” (idem).

As análises de Certeau (1999) sobre a vida cotidiana reafirmam serem equivocados os referenciais de que o consumo das ideias, valores e produtos pelos anônimos sujeitos do cotidiano seja uma prática passiva, uniforme, feita de puro conformismo às imposições do mercado e dos poderes institucionais atuantes. Para o autor, tanto no consumo dos bens materiais como dos bens culturais, sempre há apropriações e ressignificações imprevisíveis, incontrolláveis, modificadoras de pretensões previstas na origem, no planejamento, na idealização das coisas – os produtos dos mercados de bens materiais e culturais esvaziam todas as pretensões de uniformização e obediência mantidas pelos gestores da vida pública. Suas

pesquisas realizadas fazem-no atentar para a necessidade de se voltar para as “criações anônimas” e “perceíveis” que proliferam na vida cotidiana, onde a consumação altera o objeto, ressignificando-o, acomodando-o a novos interesses.

“É preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações de seus usuários; é mister ocupar-se com as maneiras diferentes, demarcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática. O que importa já não é, nem pode ser mais a ‘cultura erudita’, tesouro abandonado à vaidade de seus proprietários. Nem tampouco a chamada ‘cultura popular’, nome outorgado de fora por funcionários que inventariam e embalsamam aquilo que um poder já eliminou (...) É necessário voltar-se para a proliferação disseminada de criações anônimas e perceíveis que irrompem com vivacidade e não se capitalizam (...) A análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” (Certeau, 1999, p.13-38).

Por isso o valor propriamente representativo do popular está em sua representatividade sociocultural, pois uma cultura e, mais especificamente, o patrimônio cultural, é caracterizado pela sua relação com as culturas dos quais ela se opõe. Consequentemente, o caráter popular de qualquer fenômeno deve ser estabelecido com base no seu uso e não por intermédio de sua origem, ou seja, deve ser encarado como um fato e não como uma essência, como posição relacional e não como substância.

É o que Martín-Barbero (2001) sugere ao afirmar que a base para a formação da cultura de massa “não era apenas dirigida às massas, mas na qual elas encontravam retomadas (...) algumas de suas formas de ver o mundo, senti-lo e expressá-lo” (p.235), pois pensar o popular a partir do massivo não significa alienação e manipulação, e sim novas condições de existência e luta, um novo modo de funcionamento da hegemonia.

“Massa designa (...) o modo como as classes populares vivem as novas condições de existência, tanto no que elas têm de opressão quanto no que as novas relações contêm de demanda e aspirações de democratização social. E de massa será a chamada cultura popular. Isto porque no momento em que a cultura popular tender a converter-se em cultura de classe, será ela mesma minada por dentro, transformando-se em cultura de massa” (Martín-Barbero, 2001, p.181).

Apropriando-se do conceito de “hegemonia”³⁰ elaborado por Gramsci, para quem a hegemonia das classes dominantes significa sobretudo direção cultural,

³⁰ O conceito de hegemonia representa uma importante contribuição de Gramsci à teoria marxista. A hegemonia é aqui considerada como o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe dominante, ao longo de um período histórico, sobre outra classe social (ou mesmo sobre o conjunto das classes da sociedade). Para Gramsci, a hegemonia se manifesta de dois modos, como “domínio” e como

direção ideológica em todos os níveis da vida cultural e social, William afirma que a hegemonia em si pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente ampla, total, “que é vivenciada tão profundamente que satura a um tal ponto a sociedade e que constitui mesmo o limite do senso comum para a maioria das pessoas que se acham sob seu domínio” (1976, p.204). Já Clarke e Hall et al. delimitam o terreno da superestrutura onde a hegemonia é ganha ou perdida, ou seja, as instituições da sociedade civil e o Estado. Como a hegemonia atua por meio da ideologia, ao mesmo tempo ela nunca é sustentada por uma única classe, pois “seu caráter e conteúdo podem somente ser estabelecidos ao se observar situações concretas em momentos históricos concretos” (1975, p.40).

Entretanto, o processo de dominação social até então culturalmente aceito, quando se fazia uma clara distinção entre culto/dominador e o popular/dominado numa clara menção à definição de ideologia de Althusser³¹, deixa de se fundamentar na medida em que já não é tão unicamente presente a imposição de um modo de vida (de se pensar, eleger e cultuar os elementos simbólicos e suas representatividades sociais) delegado a partir de um exterior e sem sujeitos, mas sim como um processo do qual um dado grupo relativamente hegemôniza por representar interesses que reconhecem de alguma maneira como seus as classes subalternas. Este “relativamente” sugere que, de fato, não há hegemonia, pois ela se faz e se desfaz, refazendo-se permanentemente em um processo vivido, feito não só de força mas também de sentido, de apropriação do sentido pelo poder (seja este qual for), de sedução e de cumplicidade. Por isso, Gramsci afirma não haver legitimação social sem ressemantização a partir do código hegemônico e apesar disso, o que a hegemonia assegura são as contradições sociais de longo curso para a continuidade da reprodução do capital (Hall, 1982, p.62).

“direção moral e intelectual” – nas palavras do autor, “um grupo social é dominante sobre os grupos adversários que tende a liquidar (...) e é dirigente em relação aos grupos afins ou aliados” (Gramsci, 1966, p.70 apud Portelli, 1977, p.69). Esta coação de uma classe pela outra envolve o exercício de um tipo especial de poder – “o poder de conceber alternativas e incluir oportunidades para ganhar e forjar o consentimento de tal forma que a outorga de legitimidade às classes dominantes aparece não somente como espontânea, mas também como natural e normal” (Clarke, Hall, et al., 1975, p.38).

³¹ Enquanto no culturalismo (em que Hall se baseava) a experiência era a base, o terreno vivencial onde consciência e condições se cruzam, o estruturalismo (em que Althusser acreditava) insistia que a experiência não podia, por definição, ser a base de nada, visto que uma dada pessoa somente podia viver e experimentar suas próprias condições dentro e através das categorias, classificações e estruturas da cultura. Essas categorias, contudo, não surgiam da ou na experiência; antes, a experiência era seu efeito.

Desta maneira, conforme sugere Martín-Barbero (2001), implica-se uma desfuncionalização da ideologia, pois nem tudo o que fazem ou pensam os sujeitos da hegemonia serve à reprodução do sistema, e uma reavaliação da espessura do cultural – campo este estratégico na luta para ser espaço articulador dos conflitos, tendo em vista que a cultura não é inorgânica, fragmentária, mas de espontânea capacidade de se aderir às condições existenciais e materiais da vida e suas mudanças, carregando intrinsecamente um valor de transformação. O foco da contribuição gramsciana para a questão em torno do patrimônio cultural reside nesta trama da hegemonia em um contexto vivido, onde Martín-Barbero destaca que:

“(…) nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é de resistência, e que nem tudo o que vem de cima são valores da classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não as da dominação” (Martín-Barbero, 2001, p.119).

Canclini (1995) o complementa ao endossar o princípio de que qualquer prática é simultaneamente econômica e simbólica, pois são inerentes às relações sociais que são, por sua vez, relações de significação – eis a relevância de como um patrimônio cultural é percebido! Ao não condicionar o pensamento como um mero reflexo das forças produtivas, o autor assegura existir uma condição material para seu aparecimento e, com isso, torna-se necessário afirmar a indissolubilidade do econômico e do simbólico, do material e do cultural. Entretanto, a inserção da problemática da ideologia nas teorias da reprodução social e da hegemonia possibilita que esta seja encarada como um componente indispensável para a reprodução material e simbólica da sociedade, com o intuito de se construir o consenso e a coesão social.

Neste contexto, Benjamim (1982, p.45) propôs o nascimento de um novo *sensorium*³², advindo do intervalo entre as novas condições de produção e as transformações culturais promovidas pelos meios de comunicação vigentes. Tal mudança possibilitou uma aproximação com o que até então estava distante das massas (como por exemplo a arte), desmistificando aquilo que possuía certa aura de sagrado, inacessível à população em geral, como sugerira Adorno sob a ótica da indústria cultural.

³² Este *sensorium* permite romper o distanciamento entre erudito e popular, fazendo com isso revigorar o sentimento de igualdade da massa diante da cultura, prerrogativa antes restrita às elites.

Benjamim então afirma que não se pode entender o que se passa em termos culturais com as massas sem considerar a sua experiência pois, contrastando com o resgate da cultura culta (cuja essência está na obra em si), a chave reside na percepção e no uso. Para ele, “o sentido não é algo que cresce como o valor” de uma dada obra, já que ele não é produzido, e sim transformado, pois depende do processo de produção. Disto, conclui que a experiência social pode ter duas faces: um obscurecimento e um empobrecimento profundo, mas, simultaneamente, sem perder sua capacidade de crítica e de criatividade. Por isso, o significado dos bens culturais não deve ser procurado em suas estruturas formais, nem mesmo no conteúdo manifesto, mas na maneira como permitem o envolvimento da experiência sob determinadas condições.

Posto desta forma, Martín-Barbero (2001) esclarece que a denominação do “popular”, além de operar como um dispositivo de mistificação histórica, pela primeira vez propõe a possibilidade de se pensar positivamente o que se passa culturalmente com as massas. Desta forma, ao mesmo tempo em que se torna necessário incluir no estudo do popular “aquilo que culturalmente produzem as massas”, torna-se essencial também saber o que as massas consomem, “aquilo de que se alimentam”. Esta postura propicia pensar o patrimônio e a cultura a ele inerente não como algo limitado ao que se relaciona com o passado, mas principalmente ao que o popular está ligado à modernidade, à mestiçagem e à complexidade do urbano, pois, de acordo com Canclini (1982), as culturas populares são o resultado da absorção tanto das ideologias dominantes e, simultaneamente, das contradições entre as próprias classes oprimidas. Tanto que, longe de ser marginal, o popular se configura hoje em um espaço de constantes pressões:

“(…) atravessado pelos processos e lógicas de um mercado econômico e simbólico no qual a estandardização dos produtos e a uniformização dos gestos exigem (...) uma renovação periódica dos padrões de diferenciação. E do mesmo modo que o vazio de raízes que sofre o homem da cidade é preenchido pela presença, na intimidade doméstica, de objetos que convoquem ‘a profundidade do passado’, assim a procura e a produção mercantil de diferenças vai penetrar no mundo do popular convertendo o étnico no típico, operação na qual se faz também o Estado, ao converter os artesanatos, as danças, as comidas ou ritmos musicais em ‘patrimônio nacional’, isto é, ao exaltá-los como capital cultural comum com o qualquer fazer frente à acelerada fragmentação social e política destes países” (Martín-Barbero, 2002, p.141/142).

Com a globalização e seu caminho sem volta, torna-se evidente a interdependência de todos para com tudo, onde a escolha a ser feita refere-se à

resposta de garantir mutuamente a vulnerabilidade de todos ou garantir mutuamente a segurança em comum – tal interdependência global pode levar ao colapso das identidades culturais, produzindo a fragmentação de códigos culturais, a multiplicidade de estilos, uma ênfase no efêmero, no impermanente. Esta postura faz Bauman afirmar que não há soluções globais para problemas gerados globalmente, reiterando que “qualquer um que defenda ‘identidades locais’ como um antídoto contra os malefícios dos globalizadores está jogando o jogo deles – e está nas mãos deles” (2005, p.95). Por isso, os processos ocasionadores e os efeitos advindos da globalização devem ser vistos como fonte de elevar os princípios éticos de respeito mútuo de todos os seres humanos, consolidando em si a “humanidade” que permeia e dá vida (e significado) ao patrimônio, pois a alteridade (ou o reconhecimento de outros bens culturais) é também uma categoria hibridizada, resultado da classificação de todas as informações presentes no contexto social.

2.2 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL NA CONSTRUÇÃO DO SABER

Na perspectiva dos Estudos Culturais³³, especificamente com ênfase na dimensão simbólica como cenário de disputas, Fiske (1987) argumenta que as relações sociais são compreendidas em termos de poder social, ou seja, de uma estrutura delineante de dominação e subordinação que, embora nunca seja estática, sempre é um local de contestação. Da mesma forma, para a questão do patrimônio cultural, há disputas inerentes à sua consagração que refletem diretamente as relações sociais e suas condizentes disputas pelo significado.

“O poder social é o poder de ter os interesses de uma classe ou grupo atendidos pelas estruturas sociais como um todo, e a luta social (...) é a contestação deste poder pelos subordinados. No domínio da cultura, esta contestação assume a forma da luta pelo significado, na qual as classes dominantes tentam ‘naturalizar’ os significados que atendem aos seus interesses dentro do ‘senso comum’ da sociedade como um todo, ao passo que as classes subordinadas resistem a este processo de várias

³³ O campo dos Estudos Culturais surge em 1964 através do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS, em inglês) da Universidade de Birmingham, congregando pesquisadores britânicos para investigar questões culturais desde a perspectiva histórica, debruçando-se diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária na Inglaterra do pós-guerra, tendo como referência fundadora justamente a pesquisa de Hoggart (1957) sobre os padrões de leitura da classe operária inglesa em uma época de mudanças causadas pela comercialização da cultura por empresas profissionalizadas. Desta maneira, nas teorias dos Estudos Culturais, a sociedade não é compreendida como um todo orgânico, mas como uma rede complexa de grupos em que cada sujeito pode exercer múltiplas e diferentes posições, cada qual com interesses diferentes relacionados uns aos outros em negociações com o poder das classes dominantes.

maneiras, e em níveis variantes, e buscam construir significados que atendam aos seus interesses” (Fiske, 1987, p.37).

Ao analisar a sociedade e as diferenças sociais que as caracterizam, Bourdieu (1989, 2001), influenciado pelos pensamentos de Weber e de Durkheim, afirma existir uma relação desequilibrada entre as diferenças culturais das classes, ou seja, há uma valorização de uma elite cultural que se correlaciona diretamente com o poderio econômico. O autor observa ainda, de maneira mais aprofundada, que a formação de campos específicos do gosto e do saber, em que certos bens são valorizados por sua escassez e limitados a consumos exclusivos, principalmente no que diz respeito ao acesso e à formação cultural, ajuda construir e renovar a distinção das elites que se aproveitam do poder de consumo para instaurar e comunicar as diferenças, fator este evidente nas primeiras definições e institucionalização dos patrimônios materiais, em que eram considerados os bens públicos da nobreza e também aqueles advindos do poder do clero.

Por isso, de acordo com sua visão, o campo de produção simbólica representa um microcosmo da verdadeira luta simbólica entre as classes, pois é no servir aos seus interesses na luta interna do campo de produção que os produtores servem aos interesses dos grupos exteriores ao campo de produção.

“As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais – as tomadas de posição ideológica dos dominantes são estratégias de reprodução que tendem a reforçar *dentro* da classe e *fora* da classe a crença na legitimidade da dominação da classe. Elas podem conduzir essa luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida cotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, quer dizer, do poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social.” (Bourdieu, 1989, p.11-12).

Aproveitando-se das referências advindas de Bourdieu, para quem cada campo cultural³⁴ é essencialmente um espaço de luta pela apropriação do capital simbólico e em função das posições que se têm em relação a esse capital (de proprietário ou pretendente), são organizadas as tendências (conservadoras ou

³⁴ Bourdieu sugeriu um modelo analítico social que entrelaça conceitos econômicos, sociológicos e psicológicos, que são articulados por meio de um vasto trabalho tanto empírico quanto teórico, onde ele tenta observar e retratar como um capital cultural é transmitido por meio de sistema de aparelhos e engendra hábitos e práticas culturais.

heréticas), para Canclini (2006), como o trabalho cultural forma um universo próprio em torno de conhecimentos e convenções estabelecidas em oposição ao saber comum, a maior ou menor competência para a devida compreensão desses signos culturalmente especializados que distingue o público assíduo e informado do ocasional ou marginal, evidencia-se a distinção da continuidade da cultura e de seus desdobramentos entre aqueles que podem colaborar ao coproduzi-la e aqueles outros alheios às próprias interferências.

Em suma, a institucionalização de um bem cultural, fato que o torna um bem consagrado, assim como a ritualidade do museu, ao sacralizar o espaço e os objetos e ao impor uma ordem de compreensão, passam a organizar e reforçar também as diferenças entre os grupos sociais e de seus entendimentos diante à notoriedade (ou não) presente na simbologia de cada bem, destacando-o dentre os demais alheios.

Martín-Barbero (2001) historiciza esta visão, afirmando que as sociedades sempre centralizaram o saber porque esta condição há tempos está diretamente associada à fonte de poder. Dessa forma, o autor compreende a produção teórica e do conhecimento com um dos espaços-chaves da dependência institucionalizada, afirmando que um dos maiores riscos, ao importar idéias pré-moldadas, seria aplicá-las de modo deslocado ao contexto sócio-histórico-político em estudo, algo muito evidente e compartilhado no pensamento foucaultiano sobre as aproximações entre poder e saber, numa aplicação mútua em que todo ponto de exercício do poder é, simultaneamente, um lugar de formação de saber.

“Desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos. Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber e que naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território” (Foucault, 1979, p.89).

Destaca-se, de acordo com Morin (19991), que o conhecimento propicia poder na medida em que, por um lado, produz um saber próprio e, por outro, o poder político se esforça para controlá-lo. Tal poder tende a monopolizar o seu conhecimento justamente para conservar o monopólio do seu poder, mas não raras vezes o poder supremo escapa aos detentores de conhecimento – produtor de poder e de seus servos, o conhecimento não se limita a moldar-se nas desigualdades sociais ou a reforçá-las; ele as produz e mantém. Com isso, no âmbito dos problemas sociais fundamentais do poder, da hierarquia, da

desigualdade, reside o problema do conhecimento que é transferido para a questão do patrimônio na medida em que este passa a ser vivenciado pelas pessoas que o integram socialmente, e não apenas contemplado.

Isso porque, como o conhecimento está intimamente ligado à estrutura da cultura, à organização social e à práxis histórica, ele não é apenas condicionado, determinado e produzido por elas, mas é também condicionante, determinante e produtor. O *imprinting* e a normalização sugeridos por Morin (1991) asseguram a não variação das estruturas que orientam e organizam o processo do conhecimento e, com isso, a perpetuação de seus modos e das verdades estabelecidas obedece a processos culturais de reprodução: uma dada cultura produz modos de conhecimento nos homens dessa cultura, aos quais reproduzem a cultura que produz esses modos de conhecimento. Tal processo faz com que se reproduza não somente os conhecimentos, mas também as estruturas e os modos que determinam sua invariância.

Por certo, um aspecto essencial da transformação do saber e dos modos populares de sua transmissão reside na escola que, para cumprir sua premissa de introduzir as crianças nos dispositivos prévios para o ingresso na vida produtiva, conforme sugere Martín-Barbero (2001), desativa os modos de persistência da consciência popular – trata-se do aprendizado que antes decorria da imitação de gestos e através de iniciações rituais, ou seja, diretamente sob influência dos pais.

Assim, a escola passa a funcionar sobre dois princípios: a educação como preenchimento de recipientes vazios e a moralização como extirpação dos vícios, proporcionando “estados de consciência dispersos, fragmentados, onde coexistem elementos heterogêneos e diversos estratos culturais tomados de universos muito diferentes” (Canclini, 2006, p. 253). Com isso, de acordo com Foucault (1981), a pedagogia derivada da educação formal neutraliza a aprendizagem ao intelectualizá-la, convertendo-a em uma transmissão desapaixonada de saberes, separado uns dos outros e das práticas, embora tanto a educomunicação como a educação patrimonial, mesmo quando não associadas, tendem à construção de comunidades de conhecimento que propiciem a apropriação de saberes de bases locais.

Foucault (1981) mostrou também que o formato tradicional da escola em muito se assemelha, no que diz respeito a sua organização, estrutura e valores, às fábricas, prisões ou quartéis militares, sendo que a única diferença estaria em suas respectivas funções específicas. Neste contexto, fica evidente a premissa da ordem

vigorante, desejável por produzir situações em que a regra substitui o acaso, assim como a norma passa a ocupar o lugar da espontaneidade. Ainda em comum, tais instituições colocam aprendizes/educandos sob supervisão de diretores/educadores, de quem se espera que as más ações sejam punidas e as boas recompensadas. Além disso, os supervisores se empenhavam também em neutralizar todas as demais influências, pois estas eram vistas como desintegradoras justamente por possibilitarem um desvio da atenção (mecanizada) – o foco, portanto, se caracteriza pela coerência e coesão das condições, objetivando que, sob tais circunstâncias, a uniformidade da conduta dos aprendizes/educandos fosse atingida plenamente.

Esta postura reflete diretamente no que se considera cultura e, conseqüentemente, um patrimônio cultural. Difunde-se então, entre as classes populares, a desvalorização e o menosprezo de sua cultura, que caminha rumo a uma significância sinônima de atraso e de vulgaridade. Em decorrência deste processo, verifica-se o aparecimento de um sentimento de inferioridade entre as classes populares sobre seus próprios universos culturais, sentimento este que “acabará sendo de culpacidade e menosprezo de si mesmas na medida em que se sentem irremediavelmente prisioneiras da in-cultura” (Martín-Barbero, 2001, p.134).

Este sentimento de in-cultura, por sua vez, se faz existente historicamente pelo fato da sociedade ter aceitado o mito de uma cultura universal que é o pressuposto e a aposta hegemônica unilateral. De acordo com Sodré (1983), a ideia mesma de cultura surge como tentativa de unificar os argumentos de legitimação do poder hegemônico sobre o sentido, ou seja, com a ideia de cultura a classe hegemônica se apropria do sentido que ela realiza ao universaliza-lo, reduzindo todas as diferenças ao seu equivalente geral: o valor. Desta maneira, a cultura universal, moldada pelo imaginário hegemônico, é um reflexo do qual ela se vê, transpondo aos patrimônios ampla notoriedade pela sua representatividade única por ser nobre e vice-versa, ostentando sua singularidade ostensiva.

Assim, a ideia de cultura vai possibilitar à classe hegemônica dividir em polaridades opostas a história e as práticas sociais (moderno e atrasado; nobre e vulgar) e simultaneamente reconciliar as diferenças, incluídas as de classe, no credo liberal e progressista de uma só cultura para todos. Como a construção da hegemonia implicou que o povo fosse adquirindo acesso às linguagens em que ela se articula, ainda que deixando claro a diferença e a distância entre o seletivo (diferenciado) e o popular (massificado), abre-se a possibilidade às classes

populares o acesso à cultura hegemônica, possibilitando-lhes fazer comunicável sua memória e sua experiência, pois não há hegemonia (nem contra-hegemonia) sem circulação cultural.

Neste sentido, Bourdieu (2001) diz que, por se privar de saberes locais e autênticos de localidades economicamente pouco expressivas, o sistema de ensino tradicional ignora as diferenças socioculturais existentes, privilegiando tanto em sua teoria como na prática (do exercício da construção do saber e da cidadania) as manifestações e os valores culturais das classes dominantes, deixando-se de atender e reconhecer as influências locais/comunitárias (menos evidentes). Na sua visão, enquanto para os educandos das classes economicamente favorecidas o conhecimento fornecido pelas instituições de ensino é uma continuidade de seu contexto familiar, para os educandos das classes economicamente menos abastadas é preciso assimilar a concepção de mundo dominante – é com base nesta dicotomia que os autores Bourdieu e Passeron (2008) desenvolveram a chamada “Teoria da Reprodução”, advinda do conceito de violência simbólica justamente pelo fato de se reproduzir a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que reproduz a estrutura das relações de poder – ao tratar da dualidade entre criação e reprodução, Bourdieu e Passeron tornam compatível uma análise da cultura que está além de sua sujeição à superestrutura mas que, a todo o tempo, desvela seu caráter de classe.

“Ao situar as ações subalternas no conjunto da formação social, a teoria da reprodução transcende a coleta de costumes, descobre o significado complementar de práticas desenvolvidas em diferentes esferas. A mesma sociedade que gera a desigualdade na fábrica e reproduz na escola, na vida urbana, na comunicação massiva e no acesso geral à cultura. Como a mesma classe recebe lugares subordinados em todos esses espaços, a cultura popular pode ser entendida como resultado da apropriação desigual dos bens econômicos e simbólicos por parte dos setores subalternos” (Canclini, 2006, p.273).

Da investigação sobre o sistema educativo até os trabalhos sobre o conhecimento geral ou específicos, como no caso da arte, esse propósito se viu operacionalizado no conceito de “*habitus* de classe”³⁵, a base que mantém a coerência do trajeto e domina sua teoria geral das práticas. Definido como “o

³⁵ Após estudar os públicos dos museus, os perfis do gosto, a estrutura da escola e da educação na sociedade francesa, Bourdieu procura explicar como se estrutura a cultura e a sociedade, tentando desvendar o processo através do qual as classes hegemônicas, utilizando as estruturas simbólicas (estruturas ideológico-culturais), constroem sua legitimidade. Nesse sentido, a teoria do *habitus* e do poder simbólico são construídas e articuladas com esse propósito.

produto da interiorização dos princípios de um expediente cultural, capaz de perpetuar nas práticas os princípios do expediente interiorizado” (Bourdieu e Passeron, 2008, p.47), este *habitus* tem seu modo de operação caracterizado pela moldagem das práticas segundo os diferentes modos de “relação a” – a linguagem, a arte, a ciência – que resultam das diferentes maneiras de aquisição desses bens culturais. E é o capital cultural, esse capital simbólico que emerge da trajetória de vida, que vai configurando o *habitus*, esse sistema de disposições duráveis que, por meio de experiências e memórias, tornará possível ou será um obstáculo para a criatividade dos sujeitos.

“Em matéria de cultura o modo de adquirir se perpetua no que é adquirido sob a forma de certa maneira de usá-lo, o modo de aquisição expressa em si mesmo as relações objetivas entre as características sociais daquele que adquire e a qualidade social do adquirido” (Bourdieu e Passeron, 2008, p.145).

Desta definição restrita da esfera cultural, Bourdieu (2007) aborda a análise da “competência cultural” centrada numa teoria geral das práticas, onde o *habitus* deixa de ser visto de fora, como produto, passando a integrar um sistema de disposições duráveis que, envolvendo-se com todas as experiências passadas, funciona como matriz de percepções, de apreciações e de ações. É nessa estruturação da vida cotidiana a partir do *habitus* que se faz presente a eficácia da hegemonia, “programando” as expectativas e os gostos segundo as classes. E percorrem este caminho também os limites objetivos-subjetivos que produzem as classes populares, pois as formas pelas quais os membros de cada grupo reproduzem a estrutura social mediante seu comportamento cotidiano conduz ao problema da interiorização das estruturas sociais nos sujeitos. É nesse contexto que a teoria do *habitus* se insere.

“Estruturas estruturadas: porque o *habitus* que cada um leva dentro, foi estruturado a partir da sociedade, não é engendrado por nós mesmos. Quando adquirimos a linguagem, a língua a nós preexiste, estrutura-nos de certa forma para pensar e perceber a realidade nos moldes que essa linguagem permite. Mas, por sua vez, essas estruturas estruturadas estão predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, no sentido que são estruturas que vão organizar nossas práticas, as maneiras pela qual vamos atuar na sociedade” (Canclini, 1995, p.40).

Dessa maneira, a relação que se estabelece com a existência de estruturas “estruturadas” (numa determinação social) e “estruturantes” (que organizam novas práticas sociais) aproxima essa concepção do estruturalismo marxista – tal afinidade torna-se ainda mais íntima quando se insere a mediação da linguagem, trazendo

consigo a reprodução social. Embora Canclini afirme de que nem sempre as práticas correspondem ao *habitus* na teoria de Bourdieu, impõe-se nessa teoria uma visão reprodutivista da sociedade.

“[O trabalho de Bourdieu] ajuda a perceber o pouco que podemos escolher, [já que] estamos condicionados por uma estrutura social, pelo pertencimentos a grupos, a campos, a classes que nos fazem atuar de certa forma. No entanto, parece-me que uma certa estabilidade e falta de mobilidade social na sociedade francesa, o caráter fortemente reprodutor (...), tem dado pouco lugar na teoria bourdiana às práticas transformadoras. Poderíamos dizer que falta distinguir entre as práticas como execução ou reinterpretação do *habitus*, e as práxis como transformação da conduta para a transformação das estruturas objetivas. Bourdieu não examina como o *habitus* pode variar segundo o projeto reprodutor ou transformador de distintas classes e grupos sociais” (Canclini, 1995, p.43).

Se de um lado reconhece-se que as estruturas sócio-culturais condicionam as mudanças políticas, enxergando a potencialidade transformadora das distintas classes sociais limitada pela lógica do *habitus* de classe, reconhece-se também a força da reprodução social pela inserção dessa lógica no cotidiano dos sujeitos. Já por outro lado, existe uma problematização de como inserir a ruptura desse espectro. Como para Canclini nem tudo é ideológico nos fenômenos culturais, Gramsci (1981) não discorda totalmente da função reprodutora da escola, mas teoriza um pensamento que tem compromisso com a transformação da sociedade a partir da elevação cultural das massas. Por isso, o autor encara a escola como uma instituição que, ao mesmo tempo em que produz conformismo e adesão, pode trazer um esclarecimento para a elevação cultural das massas na medida em que as classes subalternas, uma vez em posse dos códigos das classes dominantes, venham a manipulá-los contra a ordem instaurada de cima para baixo – a isso sim se assemelha a conduta educacional, ainda mais quando associada à educação patrimonial.

O pensamento gramsciano sugere que, mesmo que a origem da dominação seja econômica em um primeiro momento, o que garante e a faz perpetuar é a dominação político-ideológica, agenciada pelo Estado enquanto defensor dos interesses das classes dominantes – como o Estado tradicionalmente delega aos intelectuais a função de decidir quais são as referências³⁶ mais significativas de um

³⁶ Foi só a partir da década de 1970, segundo Fonseca (2000), que “a defesa de valores como qualidade de vida, a proteção do meio ambiente, e a preservação de referências culturais que não apenas as de valor excepcional” (2000, p.88) passou de fato a ser compreendida como um direito de cada sujeito, possibilitando que as chamadas minorias e seus interesses difusos, de aferição subjetiva, começassem a ser reconhecidas como objetos de direitos. Assim, tanto a autoridade do saber (intelectuais) como a do poder (o Estado e a

determinado bem, espaço ou saber, são eles, os intelectuais, os encarregados de criar museus para que estes espaços, assim como os bens neles preservados, tornem-se públicos, mas cabe aqui novamente o questionamento do quão público são na realidade, devendo-se reconhecer a diversidade de contextos culturais, a pluralidade de representações desses contextos e o conflito dos interesses em jogo.

Tal posição conduz ao que Giddens (1991) chama de “poder diferencial”, em que alguns indivíduos ou grupos estão mais aptos a se apropriar de conhecimento especializado do que outros, muito embora, na teoria gramsciana da hegemonia, as culturas populares não são um efeito passivo ou mecânico da reprodução emplacado por grupos dominantes, pois também se constituem retomando suas tradições e experiências próprias no conflito com os que exercem justamente a hegemonia. As classes dominantes, ainda que dirijam política e ideologicamente a reprodução, abrem brechas onde os grupos subalternos “desenvolvam práticas independentes e nem sempre funcionais para o sistema” (Canclini, 200, p.273). Nessa medida, ainda mais evidente na realidade pluricultural latino-americana, a cultura popular é entendida como diferença e divergência, sem que seja necessariamente (e somente) absorvida pelo *habitus* e seja meramente representada como um eco da cultura dominante.

Ambos os espaços, o da cultura hegemônica e o da cultura popular, conforme destaca Canclini (1982), são interpenetrados, de modo que a linguagem particular dos “subordinados” é, parcialmente, tanto uma construção própria quanto uma ressemantização da linguagem dos meios massivos e do poder político, ou ainda um modo singular de referência às condições sociais comuns a todos. Por isso:

“Nem toda a assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é de resistência, e que nem tudo o que vem de cima são valores da classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não são as da dominação” (Martín-Barbero 2001, p.111).

Mais do que um espaço de distinção, de conflito político entre as classes, a cultura é então reconhecida como parte da luta pela hegemonia onde nem tudo o que não é hegemônico é subalterno e vice versa, da mesma forma que nem tudo aquilo que não seja considerado moderno é tradicional – há inevitavelmente um

sociedade por meio de suas formas de representação política) têm fundamental participação no processo de reconhecimento e seleção do bem a ser preservado, mas não constituem poderes decisórios exclusivos.

espaço para a mescla, para a existência de processos ambíguos de interpenetração em que os movimentos simbólicos geram outros processos não classificáveis entre algo que seja e o seu oposto, que deixa de ser, ou seja, não se reduz àquilo que é, mas sim àquilo que *está sendo*.

O reconhecimento deste espaço possibilita a autonomia e a diferença nas culturas subalternas, em seu modo de se expressar, de se relacionar, de resistir, reforçando que “a instabilidade das condições e posições populares não permite recortá-los com a nitidez de uma caracterização censual” (Canclini, 2006, p.280). Essa brecha se faz presente também no âmbito da consagração do patrimônio cultural, sendo exemplificado por meio da inclusão dos patrimônios imateriais junto aos bens materiais, ocasionando, desta forma, a possibilidade de inclusão dos saberes tradicionais em meio à ostentação das grandes obras edificadas.

Como a cultura se coloca como “um processo de produção de fenômenos que contribui através da representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais para compreender, reproduzir ou transformar o sistema social” (Escosteguy, 2010 p.94), para Canclini (1995), o que se torna evidente na caracterização da cultura é justamente sua dimensão simbólica que é, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva, não estando restrita a um lugar onde se representa nos sujeitos o que sucede na sociedade, um mero instrumento para a reprodução do sistema social e sim uma ferramenta de desconstrução e questionamento.

“A cultura tem, portanto, uma função de conhecimento do sistema social. No entanto, os sujeitos não somente conhecem esse sistema social através da cultura como buscam sua transformação, procuram elaborar alternativas. E é exatamente nesse ponto que se pode distinguir a diferença entre ideologia e cultura” (Escosteguy, 2010, p.96).

Sendo um fenômeno mais abrangente que simplesmente a noção ideológica de que toda produção social de sentido é suscetível de ser explicada em relação às suas determinações sociais, a cultura não só representa a sociedade, mas também cumpre uma função de reelaboração das estruturas sociais – “além de representar as relações de produção, contribui para reproduzi-las, transformá-las e inventar outras” (Canclini, 1995, p.23). E isso se torna muito evidente justamente na caracterização e delimitação dos patrimônios culturais.

Freire reconhece tal cenário que coloca a hegemonia cultural como processo social fundamental para compreender a relação das práticas com a estrutura existente e parte da premissa de que todo aprendizado deve encontrar-se

intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando pois, segundo o autor, o existente estado de ignorância não está restrito apenas ao analfabetismo, mas “à inexperiência de participação e ingerência delas, a serem substituídas pela participação crítica, uma forma de sabedoria” (1969, p.65).

Este senso de participação sugerido por Freire (1969) advém da capacidade consciente de se tomar uma decisão – o mito fundacional que relaciona a origem e a identidade de uma comunidade e/ou sociedade num passado distante, exógeno, que se perde nos laços de um tempo mítico, afugenta o tempo real de sua verdadeira significância para o contexto presente, existencial. Assim, Freire defendia uma forma de alfabetização³⁷ para além da decodificação dos códigos linguísticos, ou seja, não bastava apenas saber ler e escrever, mas fazer uso social e político desse conhecimento na vida cotidiana.

Como a dominação ideológica sugerida representaria uma subordinação intelectual, as classes dominantes se apropriam e consolidam a direção que imprimem à sociedade, tendo como base de sustentação a unificação do chamado senso comum³⁸. Nos dizeres do próprio Gramsci, o senso comum seria a “filosofia dos não filósofos, uma concepção de mundo absorvida acriticamente pelos diferentes meios sociais e culturais, em que se desenvolve a individualidade moral do homem médio” (1981, p.143). Desta forma, fica evidente que o senso comum se opõe a uma “ordem intelectual” (a filosofia propriamente dita) que é uma unidade e uma coerência na consciência individual, pois não se baseia numa reflexão crítica, questionadora – o senso crítico se caracteriza pela sua adesão total (sem restrições) a uma concepção de mundo elaborada fora dele próprio, realizando-se por meio do conformismo e obediência a princípios/preceitos ordinariamente aceitos.

³⁷ O método educativo de Paulo Freire é basicamente dividido em três etapas. Na etapa de investigação, educando e educador buscam, no universo vocabular do educando e do contexto onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Na segunda etapa, a de tematização, eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. E no final, a etapa de problematização, educando e educador buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

³⁸ Senso comum entendido no sentido gramsciano, sendo a visão de mundo mais difundida no âmago das classes sociais subalternas, integrando o que o autor chama de “uma concepção do mundo”. Estas aparecem de dois modos: delimitam-se como sendo formas de um conformismo imposto pelo ambiente exterior (concepção ocasional) ou é formada de maneira crítica e consciente por se fundamentar na experiência política da classe (concepção coerente) – é por meio da consciência de si mesmo que permite se passar daquela concepção para esta última.

Neste cenário, o senso comum opõe-se à tomada de consciência das massas e se submeteria ao domínio intelectual da classe dominante, ao qual, graças a uma prodigiosa transposição de termos, conseguiu transformar em senso comum a sua própria concepção de mundo. No entanto, há de se destacar que “não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devenir histórico” (Gramsci, 1981, p.14), remontando-se assim às hibridizações socioculturais que abrem uma brecha para que as populações ditas subalternas se libertem da então hegemonia dominante justamente por meio da compreensão crítica de si mesmo.

Tal proposta encontra justificativa no pensamento de Morin (1991), para quem o encontro de ideias antagônicas abre espaço para que se estabeleça uma zona turbulenta, propiciando interferências no determinismo cultural – é justamente na junção da pluralidade, da negociação de ideias, do conflito e do diálogo que se constitui uma elevada complexidade cultural que, em decorrência de suas relações, culmina em condições de autonomia. Como sempre haverá brechas a emergirem do contexto de conflitos simbólicos, por meio das relações e interações do conhecimento, modificações nas estruturas de reprodução se instalam, enfraquecendo os *imprints* e as normalizações para favorecer o aparecimento destes desvios que podem estar muitas vezes às margens, mas nunca por completo excluídos. Esta autoconsciência é obtida:

“através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência do fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de ‘distinção’, de ‘separação’, de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária” (Gramsci, 1981, p.21).

Em consonância ao conceito de hegemonia de Gramsci, Williams (1976) o correlaciona com a educação e afirma que mesmo que a hegemonia constitua um sentido de realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um sentido absoluto, na verdade, não seria bem assim. Isso porque, segundo o autor, só se pode compreender uma cultura efetiva e dominante ao se entender o processo social real do qual ela depende, referindo-se ao processo de incorporação do qual “as instituições educacionais são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura econômica, bem como cultural; na verdade, são as duas simultaneamente”

(Williams, 1976, p.205). Há um processo chamado por Williams de “tradição seletiva” ao qual, nos termos de uma cultura dominante seletiva, é sempre dissimulado como a tradição, o passado significativo.

“Mas a questão é sempre a seletividade, a forma em que, de todo um campo possível de passado e de presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais decisivo, alguns desses significados são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que apóiam ou ao menos não contradizem outros elementos dentro da cultura dominante efetiva. O processo de educação, os processos de uma formação social muito mais ampla em instituições como a família, as definições e a organização prática do trabalho, a tradição seletiva a um nível intelectual e teórico – todas essas forças estão implicadas num contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante efetiva, e delas, enquanto experienciadas, enquanto integradas em nossa vida, depende a realidade” (Williams, 1976, p.205).

Vislumbra-se assim, para a pertinência de aprendizado relacionada ao campo educativo, um contexto em que se faz necessário a construção de novos modelos do espaço dos conhecimentos, modelos estes abertos, contínuos, em fluxo, que se reorganizam de acordo com as realidades em construção, nos quais cada ser ocupa uma posição singular e evolutiva – não por acaso, tais premissas dialogam harmonicamente com as propostas e intervenções advindos da educomunicação.

Desta forma, os sistemas de ensino devem contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas e não mais a mera orientação dos percursos individuais no saber, tendo em vista que a progressiva perda do monopólio da criação e transmissão do conhecimento (Sodré, 1983). Por isso, a inteligência coletiva, caracterizada como a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe, mostra-se como elemento essencial que facilita a troca de conhecimentos e o devido reconhecimento de identidades, algo essencial à educação patrimonial.

Para Gramsci (1981), é por meio do acesso à cultura que a autonomia de um indivíduo se desperta por nela se enxergar como parte de algo maior – esta cultura não se trata no sentido de acervo de conhecimento enciclopédico, em que o ser humano é visto como recipiente de empiria e portador de fatos brutos e desconexos, mas de uma cultura próxima da vida e situada na história de cada indivíduo, cuja aquisição o habilita a interpretar a herança histórica e cultural da coletividade ao qual pertence, definindo-se diante dela. Por isso, para Gramsci, o caráter democrático da escola é definido pelo acesso à cultura que,

consequentemente, acarreta a possibilidade de cada cidadão se tornar governante de si mesmo, de seus atos e de seu próprio pensar.

Sob tal enfoque, a educação pode ajudar a entender o mundo em que se vive e tornar as pessoas mais preparadas para transformá-lo de acordo com suas perspectivas de entendimento local, conectadas com realidades múltiplas das quais os indivíduos vivem e se relacionam, conciliando as memórias do passado e seu legado com o desejo por viver conjuntamente, respeitosamente e de forma integradora das diferenças. Fica evidente, assim, a perspectiva biológica que circunscreve as questões do saber, tão importante e evidente na oficina educacional de educação patrimonial neste projeto avaliada.

Piaget (2011) fundamenta por romper com as posturas inatistas e empiristas em relação ao conhecimento, afirmando que este não reside em um dado sujeito ou mesmo em um objeto qualquer, mas sim está na relação que se cria entre as partes envolvidas neste e com o processo em si. Por isso, na perspectiva adotada por este projeto, em qualquer situação, a educação não é neutra; ela é o campo privilegiado do enfrentamento político-ideológico, lugar este onde se confronta também um modelo de sociedade e o papel do Estado (Paro, 2001).

Em decorrência deste pensamento, Morin acena para a necessidade de uma recriação epistemológica da educação (como processo de ensino-aprendizagem) que supere a “inadequação cada vez maior entre os saberes compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (2000, p.41) – quando afirma que a cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e dirigem os comportamentos individuais, Morin a coloca em um processo cíclico em que “o que é produzido e gerado se torna produtor e gerador daquilo que o produz ou gera” (1991, p.17). É justamente pelo fato de cultura e sociedade se encontrarem em relação de mútua produção que se enaltece as interações entre indivíduos, eles próprios portadores e transmissores de cultura, fazendo com que tais interações regenerem a sociedade que, por si, recria a cultura.

Tais readaptações do modo de ensino estão enraizadas na desterritorialização (ou realocação) das identidades, hibridações da ciência e da arte, das literaturas escritas e das audiovisuais, na reorganização dos saberes e do mapa dos ofícios. Como parte essencial desse processo, o educando de hoje demanda ao sistema educativo que o capacite para ter contato/acesso à

multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se reproduzem as decisões que diretamente o afetam, seja no campo de trabalho como também no âmbito político e econômico. Por isso, é importante que a escola se posicione frente às solicitações locais de perspectiva global, onde “aprender a ler signifique aprender a distinguir, a tornar evidente, a ponderar e escolher onde e como se fortalecem os preconceitos ou se renovam as concepções que temos sobre política, família e cultura” (Martín-Barbero, 2000, p. 58).

É preciso que a escola ofereça uma pedagogia que responda aos imperativos e requisitos do tempo histórico em que se insere, proporcionando uma visão de mundo que permita compreendê-lo a se compreender, a se sentir inserido nas relações sociais, políticas e culturais da sociedade vigente. Por isso, as propostas de ação cultural no espaço escolar devem estar ancoradas em projetos pedagógicos que estejam sustentados por novas concepções que exerçam influência para além dos limites da fragmentação não apenas do conhecimento em si (saberes-mosaicos), mas também da experiência na localidade.

Tal proposta reforça a premissa de que o mundo global seja também local em que se traduzam experiências diversificadas a partir da escola e de seu entorno, possibilitada pela aparição desta comunidade na qual os seres de tradições culturais muito distantes emigram no tempo, compartilhando signos similares e sem que o futuro seja pré-determinado no presente. Isso se deve ao fato de que, na contemporaneidade, como já dito, a escola deixou de ser o único local/referência de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de conhecimentos e informações que circulam por outros canais, difusos e descentralizados – e esta característica é um dos desafios (e também oportunidade) mais promissores que a esfera da comunicação apresenta ao sistema educacional:

“Daí a importância estratégica que adquire hoje uma escola capaz do uso criativo e crítico dos meios audiovisuais e das tecnologias informáticas. Isso, porém, só será possível numa escola que transforme o seu modelo (e sua práxis) de comunicação, isto é, que torne possível a passagem de um modelo centrado na sequência linear – que encadeia de forma unidirecional graus, idades e grupos de conhecimentos – a

outro descentralizado e plural, cuja chave é o encontro do palimpsesto³⁹ e do hipertexto⁴⁰” (Martín-Barbero, 2000, p.58).

Ao se questionar sobre como ter acesso às informações a respeito do mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las, a resposta mais propícia está na necessidade de se reformar o pensamento para “conhecer e reconhecer os problemas do mundo” (Morin, 1999, p.35), sendo esta a questão fundamental da educação, “já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento” (idem). Tal indicação reforça o papel da escola diante do diálogo junto às múltiplas identidades, devendo assumir uma postura pluralista, diversificada, aberta e que dialogue com a localidade, contrastando com a “alfabetização universal” que, reflexo da formação de uma cultura nacional, “generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como o sistema educacional nacional” (Hall, 1999, p.49).

Desta maneira, como membros de uma determinada “comunidade imaginada”, seus integrantes sentem-se como compartilhantes desta narrativa, dando significado e importância à existência dos seres que a compõem, conectando suas vidas rotineiras/cotidianas com um destino maior, que preexiste aos seus membros e continua a existir após o desaparecimento destes, já que a ênfase está nas origens, na tradição⁴¹ vigente, na continuidade de suas ações e na intemporalidade de sua aplicação.

Assim, pouco importa o quão diferente seus membros sejam – uma alfabetização universal baseia-se numa singular identidade cultural para que os possa representar como pertencentes à mesma “grande família padrão”. Tal prerrogativa justifica a estrutura de poder simbólico-cultural existente, uma forma

³⁹ Nas palavras do autor, o termo “palimpsesto” pode ser entendido como um texto no qual um passado que foi apagado emerge tenazmente, embora difuso, nas entrelinhas da escrita presente, pondo seu interlocutor em contato com a memória, com a pluralidade de tempos carregada, acumulada por qualquer texto.

⁴⁰ Já o termo “hipertexto” se refere a uma escrita não sequencial, mas que possibilita a montagem de conexões em rede que, ao propiciar uma multiplicidade de percursos, transforma a leitura em escrita, remetendo seu interlocutor às possibilidades presentes do movimento imbricado entre intertextualidade e intermedialidade.

⁴¹ A tradição em questão se refere ao termo “tradição inventada”, culminada por Hobsbawm e Ranger na obra “A Invenção da Tradição”(1983), significando um conjunto de práticas, de natureza ritual ou mesmo simbólica, que se propõem a manifestar valores e normas de comportamento que são assimilados por meio da repetição, ocasionando assim a perpetuação de um passado histórico condizente com a realidade idealizada por aquele que a descreve.

transformada de outras formas de poder que procura “costurar” as diferenças em uma única identidade estereotipada, pois tal poder invisível “só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p.8). Na visão do autor, há diversas referências que compõem e se complementam no perfil de atuação deste poder.

“O poder simbólico (se faz atuante) como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força, física ou econômica, graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isso significa que o poder simbólico não reside nos ‘sistemas simbólicos’ em forma de uma (...) relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a *crença*” (Bourdieu, 1989, p.14).

Neste contexto é possível evidenciar o paralelo entre a alfabetização universal e os patrimônios nacionais, sendo estes sugeridos a serem pensados não como unificados, mas sim como “constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade” (Hall, 1999), já que as nações modernas são todas híbridos culturais. Assim, fica evidente que ambas são constituídas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas por meio do exercício de diferentes formas de poder cultural ao qual os educandos se submetem e aqui é refletido.

Como a escola é um local de encontro de muitas culturas que provem tanto a formação de identidades singulares como o reconhecimento das diferenças, Freire (2000) propôs uma nova visão epistemológica – a educação emancipatória⁴², que não se restringe à mera transmissão de conhecimento e conteúdo, pois o acumular de fatos e informações não é saber. Esta educação opõe-se à instrumental que reproduz a sociedade enquanto tal, perpetuando uma situação de desigualdade. Emancipa-se por reafirmar que os homens são produtos e produtores da cultura e, assim sendo, fazem história – em se tratando de educação escolar, o que se propõe por meio deste projeto é que não se pode deixar de lado a permanente reflexão crítica sobre o seu sentido social e histórico tão relevantes à formação identitárias.

⁴² Conforme abordado por Freire (1969), apropria-se do termo emancipação no sentido de luta contra a aceitação passiva dos mecanismos de exploração no trabalho (como se estes fossem algo natural) e luta contra a alienação que cria e amplia as condições de desigualdade social.

Com base nestes mesmos referenciais, Citelli (2006) cita Boaventura de Sousa Santos para deixar claro a existência de uma tensão entre os conhecimentos regulador e emancipador. Enquanto o regulador busca reatualizar valores, conceitos e idéias dominantes, propondo como de interesse comum o que se relaciona aos grupos circunscritos, no geral, com maior acesso e presença junto aos meios de comunicação, o conhecimento emancipador procura reorientar visões e concepções, deixando sob suspeita os estereótipos, possibilitando assim que se abram brechas para vetores contradiscursivos. Tal contradição tem suas raízes fincadas no sistema educativo que, de um lado, tende a reatualizar o dado, ajustando demandas pragmáticas impostas pela racionalidade de domínio e, de outro lado, reflete o ambiente escolar condizente ao território dos compromissos éticos-políticos que abrem a oportunidade da indagação, ao questionamento sobre o sentido das ações e intervenções humanas, à perspectiva de gerar o saber inovador que, assim, permite a melhoria das condições de vida da sociedade e dos cidadãos.

Semelhante sentido está por detrás do que Freire (1970) chama de “ação cultural”: ou ela está a serviço da dominação para manter a estrutura social como está, pretendendo mistificar o mundo em uma postura que ele denomina de “ação cultural antidialógica”; ou ela está a serviço da superação das condições para levar a libertação dos homens, portanto, a transformação da realidade, ao qual ele chama de “ação cultural dialógica”. Por isso, a escola é uma das mais importantes instituições que corporificam, por exemplo, as ideologias de inferioridade de um ser ou de uma classe por tomar o conhecimento dominante, tira-lo do contexto histórico e o naturalizar, tornando este conhecimento o único visível e socialmente aceitável. Esta ideia vai contra os ideais de Freire e da presente ótica deste projeto, pois o conhecimento é histórico, ou seja, não existe conhecimento que não seja produzido histórica e socialmente em determinadas relações políticas culturais e econômicas.

Neste ponto, retomando à Bourdieu (2001) e a situação de “violência simbólica”, evidencia-se o desprezo da cultura popular, assim como a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso economicamente e/ou politicamente que faz com o grupo mais frágil perca sua identidade pessoal e suas referências, tornando-o mais propenso à dominação que sofre na sociedade. Como consequência, o sistema educacional cria, sob aparente neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação sem que percebam o que fazem – a escola então

cumpriria a dupla função de reprodução cultural e social, embora o que se considera realidade para cada indivíduo não seja pré-determinado, pois ela não é absoluta, diferindo de acordo com o grupo a que o indivíduo pertence.

Vygotsky (1991) complementa esta visão ao indicar que, para a concepção de um dado grupo social, é preciso compreender como os indivíduos agem no interior deste grupo ao qual pertencem, de maneira direta ou indireta, conferindo-lhe legitimidade política. Para o autor, o mundo é percebido pelos indivíduos por meio de símbolos e signos que lhe conferem sentido e significado – é a chamada mediação⁴³. Portanto, torna-se essencial considerar que, devido às funções simbólicas que influenciam no comportamento do indivíduo, há um movimento de componentes dos grupos que atuam na construção de símbolos capazes de oferecer sua orientação política às escolhas que devem ser realizadas por membros desse grupo, escolhas estas que, no plano coletivo, tem o intuito de legitimá-las para conferir sustentação e coesão.

Como no presente momento a escola sofre um processo de crise de descontinuidade histórica “por não responder às demandas sociais postas pelo nosso tempo”, conforme sugere Orofino (2005, p.35), torna-se primordial situar a escola (com suas metodologias de ensino e convívio social) como espaço de construção do que se entende por educação reflexiva, isto é, aquela que está constantemente atenta às dimensões éticas e políticas que orientam o “pensamento com o qual pensamos” (Ibañez apud Escosteguy, 2010), privilegiando uma epistemologia da complexidade, com foco voltado à construção da cidadania e que situe a escola como espaço que precisa estar aberto à cultura do bairro e da comunidade⁴⁴ em que se insere, dando visibilidade às identidades locais.

⁴³ O autor mostra que a ação do homem tem efeitos que mudam o mundo e efeitos sobre o próprio homem e é por meio dos elementos (instrumentos e signos) e do processo de mediação que ocorre o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (PPS) ou Cognição, considerando estes processos se desenvolvem durante a vida de um indivíduo a partir da sua participação em situações de interação social, no qual participam instrumentos e signos com os quais os sujeitos organizam e estruturam seu ambiente e seu pensamento. Os instrumentos e signos, social e historicamente produzidos, em última instância mediam a vida. Os diferentes contextos culturais onde as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo. Essa transmissão cultural é importante porque tudo é aprendido por meio dos outros, dos pares que convivem nesses contextos.

⁴⁴ A cultura do bairro e da comunidade no contexto escolar refere-se aos sistemas simbólicos (significação e representação), bem como às condições materiais em que se inserem e que os viabilizam, a partir do qual se constrói os sentidos específicos sobre a vida.

“A escola não pode cristalizar-se numa só concepção de cultura (...). Por isso, é preciso trabalhar, entre outros, os conceitos de identidade, cultura popular, cultura elaborada, cultura da cidadania e mostrar que o êxito ou fracasso do aluno e da aluna – principalmente os que provêm das classes populares – depende do equacionamento da relação entre identidade cultural e itinerário educativo” (Gadotti e Romão, 1997, p.26).

Nesta perspectiva, a escola é um local físico de encontro de diversos sistemas simbólicos, de bagagens pessoais e de múltiplas identidades entre educandos, educadores e seus universos. Entretanto, como destaca Orofino, sendo a escola um local estratégico de mediações que ocorrem muito mais no seu pátio do que na sala de aula, ela geralmente “subestima esta condição e deixa este papel social relegado ao espontaneísmo do dia a dia, sem potencializar sua condição de mediadora e sem assumir a responsabilidade sobre isto” (2005, p.65). A autora sugere que o modelo de ensino tradicional, adotado pelas escolas atuais, está distanciado (e ainda se distanciando) das transformações substanciais da cultura (material e simbólica).

“Isso implica em assumirmos o risco de provocar mudanças na prática educacional dominante, ancorada e viciada em modelos fragmentadores que já não respondem às dinâmicas culturais contemporâneas. O espaço escolar precisa dialogar com estes dos novos cenários e paisagens culturais de onde emergem novas subjetividades (políticas) que se revelam nas localidades e culturas de bairro. A escola precisa abrir espaço para as novas expressões discursivas e narrativas que brotam na vida das comunidades. Estar aberta ao bairro e ser também local de produção cultural no sentido mesmo da ênfase e apoio à produção criativa, isto é incorporar as práticas culturais dos estudantes” (Orofino, 2005, p.123).

Como há de se verificar na oficina educomunicativa voltada ao patrimônio cultural aqui estudada, torna-se fundamental identificar a escola não somente como um espaço de leitura e recepção de conteúdos pré-determinados, mas também como local de produção e de endereçamento de respostas aos diversos questionamentos acerca das realidades e vivências particulares/locais, contribuindo para um debate mais amplo que alimenta uma reflexividade social junto à organização da sociedade civil frente às demandas para a construção da cidadania global. A adoção desta postura, elucidada pela oficina aqui avaliada, faz com que a prática educacional se torne um amplificador reflexivo destas mudanças culturais, empoderando a comunidade ao lhe dar voz, ao mobilizá-la para a consciência dos elementos que a fundamentam em toda a sua representatividade sociocultural.

Emerge-se, por meio da presente proposta, o desafio de se aprender com os educandos sobre o mundo simbólico de que eles vivenciam na atualidade, proporcionando uma relação que esteja vinculada e compromissada

permanentemente com a comunidade local e contextual, onde a teoria crítica se traduza em ação reflexiva, em práxis de mediação efetiva como prática de inserção social.

“Daí a necessidade de tomarmos um paradigma de complexidade para que se possa assumir a conflitividade de estar em um mundo em que interagem diferentes movimentos sociais e em que se pode reivindicar o trânsito por diferentes posições de sujeitos em termos de luta e reivindicações” (Orofino, 2005, p.135).

Por meio da adoção desta postura, que enxerga a educação como um potencial de contínua reconstrução identitária e de transformação social, o contexto sociocultural se insere na construção do saber e, dessa forma, permite que os elos entre educandos, educadores e o conhecimento existente neles e entre eles possa revigorar o senso de se educar para a vida e pela vida, pois é a partir do reconhecimento das identidades e da alteridade que se deve pautar as práticas de mediação como a aqui estudada. Afinal, o papel dos educadores é também o de promover visibilidade a todas as identidades que não circulam no mundo das representações dominantes, contribuindo para o combate às formas de exclusão, preconceito e discriminação, evidenciando a autoestima e o pertencimento como elementos construtivos do progresso solidário.

3. O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO MEMÓRIA COLETIVA

Está claro até então que as identidades dos grupos humanos, tanto dos coletivos quanto dos indivíduos, são construções sociais que têm por base a memória. Para que se possa adquirir consciência e reconhecimento da própria identidade, é evidente que se faz necessário a lembrança do que fez e do que foi em tempos passados como condição essencial para a construção de seu futuro. Em razão disto, a preservação dos elementos constitutivos da memória dos diferentes grupos humanos é condição para a construção e para a autorreflexão de suas respectivas identidades, compreendidas e formuladas de maneira autônoma.

No que se refere ao campo da preservação, dois pensadores se destacam, embora tenham desenvolvido concepções opostas de patrimônio: o engenheiro francês Eugene Viollet-le-Duc e o historiador de arte John Ruskin. Enquanto do trabalho de Ruskin deriva-se o referido entendimento da historicidade do patrimônio, concebido como testemunho intocável do trabalho de gerações, do trabalho de Viollet-le-Duc deriva-se sistematização das noções de valor artístico do patrimônio, entendido como sua integridade estilística e tipológica, uma qualidade do monumento que pode ser alcançada por meio de uma intervenção depuradora. Ainda que promovendo modalidades distintas de preservação, tanto Ruskin quanto Viollet-le-Duc partilhavam da concepção de patrimônio como constituído exclusivamente por obras tangíveis, entendidas como aquelas em que o valor cultural a ser preservado é indissociável de seu substrato material.

Tal ideia sintetiza a palavra “patrimônio”, derivada do latim “*pater*”, que significa pai, e que seu conceito advém da referência aos bens e riquezas de uma pessoa, de uma família, que são transmitidos às diferentes gerações – dentre tais bens estão compreendidos os valores culturais a eles associados. Em uma formulação posterior, a ideia de patrimônio passa a ser compreendida como constituída principalmente por monumentos, entendidos como aqueles erigidos intencionalmente, tendo por objetivo conservá-lo presente na consciência de gerações futuras, como testemunho do grande contexto do qual se toma parte.

Essa ideia de bens que tenham sido herdados de gerações pregressas nasce no seio da cultura europeia, de matriz ilustrada e intimamente associada ao nascimento dos Estados Nacionais e ao movimento romântico da viragem do século XVIII para o XIX – tratava-se de buscar as “origens” dos povos e das nações, o

berço das culturas, mesmo que isso implicasse em reduções das diversidades e dos mínimos denominadores comuns.

Segundo Choay (2001, p.85-86), tal proposta começou a adquirir o sentido de propriedade coletiva com a Revolução Francesa (1789), onde alguns intelectuais da época se manifestaram contra a completa destruição das referências/objetos pertencentes à nobreza, pois, além do valor econômico e artístico, tais objetos também contavam a história do povo francês, incluindo o resgate à memória de camponeses e dos comerciantes – o valor histórico daqueles bens ultrapassava a história e valores dos nobres, do clero e de toda a corte francesa.

O aprofundamento de tais compreensões de patrimônio e de suas características propiciou, para além do contexto europeu, as bases fundantes das primeiras ações empreendidas pelo Estado no Brasil: a de patrimônio histórico e artístico nacional. Tal concepção surge no bojo do processo de consolidação do Brasil como nação no século XIX, em que os bens culturais que poderiam simbolizar a integridade nacional seriam aqueles capazes de articular a categoria da história à categoria da arte, constituindo-se como elementos de rememoração do passado, por um lado, e de fruição artística, do outro (Fonseca, 1997).

Este despertar para a importância da instância da cultura histórica e artística na construção da identidade das nações, ocorrida no século XIX, traduz a ideia de ser humano como inevitavelmente inserido no processo que integra seu tempo e seu espaço. A consciência do significado do patrimônio para a civilização humana, desta forma, é aspecto indissociável também da consciência da historicidade do homem e da cultura. Por isso, a primeira fase do reconhecimento dos patrimônios, naquele período denominados apenas de “históricos”, como descreveu Choay (2001, p.111-143), foi dedicada a encontrar os monumentos associados a história da nação, sendo representativo desse período as casas reais, as igrejas e catedrais, os palácios, enfim, todo e qualquer marco simbólico que se associasse a construção da memória coletiva da nação, da ideia de um povo em substituição a percepção de propriedade real que imperava até então – ainda assim, trata-se de reafirmar a distinção entre o que se considerava cultural erudita, associada ao ideal de nação, e cultura popular, relacionada às crenças e folclores. Tal ideal de patrimônio, em que apresentou um tratamento contemplativo e alienante em grande parte da sociedade teve vida longa, estendendo-se ao longo de todo o século XIX até as primeiras

décadas do século XX, estando regulamentado por legislações pontuais de caráter nacional.

A primeira grande onda de transformação neste cenário se deu após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), durante a qual uma série de monumentos e obras preciosas localizadas na grande maioria dos países envolvidos no conflito foi parcialmente ou completamente destruídos, o que representou uma perda irrestituível para o conhecimento de culturas antigas e da própria história dessas nações. Nesse contexto, com o intuito de promover a paz mundial e assegurar os diferentes valores simbólicos que perpetuam a cultura da humanidade, fundou-se a ONU (1945) e um de seus braços expressivos, a UNESCO⁴⁵ (1946), que passou a ocupar dos temas associados ao patrimônio e sua gestão. Se o conceito de patrimônio artístico e histórico nascera entrelaçado à consolidação dos Estados Nacionais⁴⁶, o conceito de patrimônio cultural emergiu justamente no contexto dos organismos internacionais de preservação, que começaram chamar a atenção também para a relevância dos contextos locais, regionais e supranacionais do patrimônio.

Com isso, a questão do patrimônio gradativamente afrouxou sua vinculação à constituição das identidades nacionais para ceder lugar à concepção de patrimônio cultural, apresentando-se de forma mais ampla tanto do ponto de vista territorial quanto mais inclusiva, do ponto de vista das modalidades de expressão possíveis de a constituí-la – as distintas conceituações de patrimônio que foram surgindo ao longo da história deste campo apareceram invariavelmente associadas a reflexões teóricas sobre sua preservação, propiciando que a cada inflexão do conceito eram efetuadas correspondentes distinções de bens a serem preservados.

⁴⁵ A UNESCO tem exercido um importante papel de trazer à tona o tema da cultura para a agenda mundial, sustentada em dois eixos principais: na defesa da diversidade cultural, com base princípio de respeito às diferenças, e na correlação entre cultura e desenvolvimento, entendendo o papel da cultura como suporte imprescindível para o desenvolvimento humano das sociedades.

⁴⁶ O centralismo dos Estados nacionais na conformação da vida social manifestou-se pela sua prerrogativa idiossincrática de imputar sentido e ordem a sociedade, uniformizando e homogeneizando temporalidades, gestos e falas. A própria formação das identidades nacionais, muitas vezes reconhecida como um processo violento de esterilização das diferenças culturais, é um reflexo desse poder pontual do Estados em classificar, normalizar e articular as mais diferentes vertentes da vida social em uma totalidade. Desse modo, a materialização do estado-nação foi possível mediante a demarcação de fronteiras de determinado território, que por sua vez era definida por sua história, composição étnica, cultura comum e crescente importância e valorização da unificação da língua.

Tanto é que ao incorporar as perspectivas sociológicas e antropológicas a um campo que originalmente se constituiu na âmbito da história e das artes, a concepção de patrimônio cultural passou a englobar manifestações, tangíveis e intangíveis, consideradas relevantes na construção da identidade cultural de grupos humanos. Estes, por sua vez, passaram a ser considerados não apenas sob a perspectiva nacional, mas também por sua relevância local, regional e/ou transnacional, sendo que estas se tornaram compreendidas não apenas na perspectivas de seus contextos, mas também por sua importância na construção do ideal de humanidade.

Já em 1972 foi elaborada a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Mundial que, em seu princípio, seguiu valorizando principalmente a cultura ocidental/europeia e os bens materiais de riqueza excepcional – sua intenção era justamente proteger os então chamados patrimônios da humanidade, sendo que a partir desta Convenção, de acordo com Cury (2000), adotou-se como Patrimônio Cultural:

- os monumentos: obras arquitetônicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos de estruturas de natureza arqueológica, inscrições, cavernas e grupos de elementos que tenham um valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;
- os conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidas que, em virtude de sua arquitetura, unidade ou integração na paisagem, tenham um valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;
- os sítios: obras do homem ou obras conjugadas do homem e da natureza, bem como as áreas que incluam sítios arqueológicos, de valor universal excepcional do ponto de vista da histórico, estético, etnológico ou antropológico.

A par desta definição, o mesmo documento apresenta ainda uma definição de Patrimônio Natural, que compreenderia, conforme citado por Cury (2000):

- os monumentos naturais constituídos por formações físicas e biológicas ou por grupos de tais transformações, que tenham valor universal excepcional do ponto de vista estético ou científico;
- as formações geológicas e fisiográficas e as zonas nitidamente delimitadas que constituam habitat de espécies animais e vegetais ameaçadas e que tenham valor universal excepcional do ponto de vista da ciência ou da conservação;
- os sítios naturais ou zonas naturais estritamente delimitadas, que tenham valor universal excepcional do ponto de vista da ciência, da conservação ou da beleza natural.

Com a crescente entrada de países na ONU e o aumento das representações na UNESCO, houve uma ampliação da diversidade cultural dessas representações e, conseqüentemente, um número maior de questionamentos dos

princípios que regiam a definição e o reconhecimento do patrimônio. Em 1976, em uma Conferência Geral da UNESCO, apresentaram-se as seguintes recomendações para a salvaguarda dos conjuntos históricos e sua função na vida contemporânea: cada conjunto histórico ou tradicional e sua ambiência deveria ser considerado em sua globalidade, como um todo coerente cujo equilíbrio e caráter específico dependem da síntese dos elementos que o compõem e que compreendem tanto as atividades humanas como as construções, a estrutura espacial e as zonas circundantes. Dessa maneira, todos os elementos válidos, incluídas às atividades humanas, desde as mais modestas, teriam, em relação ao conjunto, uma significação que é preciso respeitar.

Ainda assim, com a entrada em cena de uma política internacional mais plural, foi apenas em 2003, com a elaboração da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, que a UNESCO começou a desenvolver uma série de programas que passaram a considerar a riqueza existente também nos saberes intangíveis⁴⁷, procurando preencher a lacuna conceitual deixada aberta no que concerne às “atividades humanas” descritas na Convenção de 1972. Com isso, esse novo segmento do patrimônio ficou assim estabelecido:

1. Entende-se por ‘patrimônio cultural imaterial’ as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável.
2. O 'patrimônio cultural imaterial', conforme definido no parágrafo 1 acima, se manifesta em particular nos seguintes campos:
 - a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial;

⁴⁷ Para a preservação dos bens culturais de natureza imaterial, importa cuidar dos processos e práticas, valorizar os conhecimentos e os saberes das pessoas já que se referem aos ofícios e saberes artesanais, as maneiras de pescar, caçar, tocar, plantar, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, as danças e as músicas, os modos de vestir e falar, os rituais religiosos e as celebrações populares, as relações familiares que revelam os múltiplos aspectos da cultura cotidiana de uma comunidade que se encontra apenas naquela localidade e situação.

- b) expressões artísticas;
- c) práticas sociais, rituais e atos festivos;
- d) conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo;
- e) técnicas artesanais tradicionais.

Nesse sentido, a ênfase na excepcionalidade das manifestações que constituem o patrimônio deu lugar para a consideração da importância daquelas cujo caráter é representativo de identidades culturais. Semelhantemente, a consolidação da perspectiva de humanidade cedeu espaço para que o significado atribuído aos artefatos humanos, enquanto elementos constitutivos do patrimônio fossem também atribuído às intervenções em porções da natureza, pois esta também integra aquilo que, no processo histórico, constitui o legado das gerações, originando-se aí as noções de patrimônio natural, patrimônio ambiental e paisagem cultural.

No caso brasileiro, esse conceito de patrimônio cultural mais amplo foi incorporado à Constituição Federal de 1988, conforme expresso no artigo 216:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material ou imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I – as formas de expressão;
- II – os modos de criar, fazer e viver;
- III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Mais especificamente no que tange ao patrimônio intangível, no ano de 2000 foi promulgado no Brasil o Decreto-Lei 3551, que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Entre outras disposições, o texto define quatro categorias de registro, cada uma destas correspondendo a um Livro de Registro, conforme detalhado a seguir:

- 1) Saberes: conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;
- 2) Formas de expressão: manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;
- 3) Celebrações: rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;
- 4) Lugares: mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

Com o reconhecimento do patrimônio imaterial, possibilitou-se a valorização do legado dos grupos humanos cujas trajetórias nunca chegaram a ocupar o centro das narrativas históricas correntes. Estas, como já salientado, ocupavam-se predominantemente com as trajetórias e legados dos grupos dominantes. Ressalta-se ainda que a incorporação do patrimônio imaterial ao universo da preservação decorre não apenas da incorporação de perspectivas antropológicas aos seus referenciais teóricos, mas acompanha também mudanças na compreensão de processo histórico ocorrido no campo disciplinar da história, bem como mudanças na concepção de democracia e da participação de minorias nesse processo.

Desta maneira, ao enxergar o patrimônio como uma referência para a memória de um grupo e para o desenvolvimento de sua coletividade, percebe-se que, por meio de sua compreensão no seu determinado contexto, é possível revelar muito sobre as relações sociais estabelecidas, sobre os sentidos e significados de uma cultura, contribuindo para o processo de construção e afirmação de identidades. Nesse sentido, o patrimônio cultural, em suas mais diversas formas, é, em suma, um traço, um fragmento de uma cultura infinitamente mais complexa da qual se origina, à qual pertence.

Assim, o patrimônio cultural abrange o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade, de uma nação, sendo formado pelas íntimas relações dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos. Ele está presente em diferentes lugares e de formas variadas, recobrando momentos do passado coletivo e individual, dizendo respeito a cada um dos indivíduos e de todos ao mesmo tempo: acontece nas ruas ou celebrações, está nas danças e canções, nas artes, nos museus e nas escolas, igrejas e praças.

O patrimônio cultural é então algo inerente à existência da cultura, ele é indissociável da história, da memória e da identidade de um dado povo, fazendo parte de seu cotidiano e se colocando como um dos cenários fundamentais para a produção do valor e da distinção dos setores hegemônicos modernos (Canclini, 2006) – as diversas definições do patrimônio⁴⁸, através dos testemunhos convergentes ou contraditórios, entretecem sociabilidades em diferentes escalas,

⁴⁸ Recorrendo ao dicionário Michaelis, encontra-se uma acepção de patrimônio como herança, denotando assim que patrimônio seja um complexo de bens legados por antepassados, representados não apenas no seu restrito sentido material, mas na condição de bens que assumem uma dimensão imaterial (como certas formas de expressão, modo de falar, de criar, de fazer e de viver).

sejam elas locais, nacionais, globalizadas, ou mesmo sem que haja qualquer atribuição territorial. Como no caso do patrimônio ambiental⁴⁹, que vem consolidar e ampliar ainda mais a noção de que cultura e ambiente constituem um todo, tão evidente que no patrimônio imaterial se encontram elementos importantes para a preservação do patrimônio natural – a cultura dos povos não integrados à civilização urbana e aos circuitos eruditos como portadores de conhecimentos sobre a natureza ainda não assimilados pela ciência.

Torna-se evidente, assim, que a preservação do patrimônio cultural está diretamente relacionada com o fato de se cuidar de bens representativos da história e da cultura de um lugar ou de um dado grupo social, propiciando o fortalecimento da noção de pertencimento de indivíduos a uma sociedade – a função social de um bem cultural seria justamente a de orientar as populações e os cidadãos no tempo e no espaço, colocando a cada um como partícipes de um grupo comunitário que compartilha de uma memória em comum e de um lugar no mundo, conferindo-lhes então a sensação de pertencimento. Entretanto, reforça-se que, em sua origem, as políticas de preservação valoravam unicamente as manifestações dos grupos hegemônicos das sociedades industriais emergentes, condenando ao esquecimento as manifestações culturais advindas dos grupos menos favorecidos – não apenas classes econômicas menos favorecidas, mas igualmente majorias ou minorias étnicas sem acesso aos mecanismos de poder político/cultural.

Se, por um lado, o ato de conhecer é o princípio para se proteger as referências atribuídas e o próprio bem, por outro lado a dimensão simbólica do espaço está habituada a ser mais vivenciada que justamente (re)conhecida, sendo que tais valores subjetivos só costumam ser porventura evidenciados quando se supõe a iminência de sua perda. É justamente sobre esses possíveis diálogos entre o que é representativo e para quem se/o representa que este trabalho se debruça, evidenciando o contexto e as referências dos educandos entre dois paralelos que se complementam: o da alteridade e o da diversidade. Na medida em que o educando se considera um ser diferente, deve-se abrir espaço para que essa distinção se

⁴⁹ Para a conceituação do patrimônio natural e sua preservação, foi de especial importância a Carta do Rio, publicada na Rio92. Nesta carta, o conceito de “meio ambiente” substitui o de “natureza”, evidenciando uma abordagem que compreende a natureza a partir da perspectiva do homem, enquanto passível de modificação pelo homem, compreendida a partir de seu papel e de seu significado para a vida humana.

manifeste e é com o reconhecimento da diversidade que se converge um gesto de respeito e, conseqüentemente, o potencial individual do outro seja reconhecido.

Como o patrimônio cultural de uma sociedade é fruto de uma escolha que, no caso das políticas públicas, tem a participação do Estado por meio de leis, instituições e políticas específicas, essa escolha é, ou deveria ser feita a partir daquilo que os sujeitos consideram ser relevante, de algo representativo de sua identidade, de sua história, de sua cultura. Com isso, refletem os valores atribuídos pelas pessoas a objetos, lugares ou práticas culturais que os tornam patrimônios de uma coletividade, estando presentes em suas memórias e integrando os seus respectivos cotidianos, pois o bem patrimonial é portador de uma reflexão sobre o passado, mas que só tem sentido quando usufruído no presente.

Nessa mesma linha de pensamento, Poulot (2009) define o patrimônio, ao mesmo tempo, pela realidade física de seus objetos e pelo valor estético que lhes atribui o saber comum – ele depende da reflexão culta e de uma vontade política, ambos os aspectos ratificados pela opinião pública sob a perspectiva de sua canonização⁵⁰. Além disso, é construído por meio da interação das sensibilidades relativas ao passado, de suas diversas apropriações e da construção das identidades, estando sujeito, por meio de um processo complexo, ao resultado da dialética que entrelaça a conservação (memória) e a destruição (esquecimento) no âmago da sucessão das formas ou dos estilos de heranças históricas que haviam sido adotados pelas diferentes sociedades.

“Ao dar testemunho eloquente de um mundo fragmentado, o patrimônio assegura também a continuidade – de um passado regenerado a um futuro estabilizado. Ele configura a permanência dos valores e dos recursos diante da incerteza do futuro – com a condição de não implicar o retorno ao antigo estado das coisas, perspectiva indubitavelmente ameaçadora, e portanto, fundamentar-se na razão. A materialidade das coisas pode servir de vínculo entre a história e a posteridade, encarnar uma lição do passado que corresponde à afirmação dos princípios; ela não é tanto uma ameaça para a experiência revolucionária, mas uma possibilidade de elaborar a definição abstrata da nação, ao manifestar sua realidade concreta” (Poulot, 2009, p.89).

Se no seu primórdio o patrimônio era considerado o conjunto dos bens familiares, vislumbrados em sua condição de bens a serem transmitidos, ele era dotado de um valor próprio que o distinguia dos demais bens que não eram inscritos

⁵⁰ A canonização se refere ao processo de aceitação de um dado objeto cultural por um grupo de especialistas capacitados para lhe conferir legitimidade, porém, louvando-o em excesso, o que reflete o território de disputas pelos significados que estão em jogo, seja na visão dos especialistas ou na experiência dos moradores.

em um estatuto. Desse modo, as evocações do passado não coincidem, conforme tem sido observado na atualidade, com as análises técnicas e criteriosas do historiador, do etnólogo ou do arqueólogo. Assim, a patrimonialidade emerge para designar a modalidade de uma experiência do passado, articulada com uma organização do saber capaz de autenticá-lo.

“A representação de uma herança a ser conservada, tomando as providências para sua manutenção e transmissão, parece satisfazer uma das aspirações profundas das sociedades contemporâneas (...). Sob o signo de uma ‘provocação da memória’, o patrimônio instala-se assim no centro da instituição da cultura e é acompanhado por uma ética, ao mesmo tempo, de precaução e da fruição. Desse modo, esboça-se (...) uma exigência de respeito pelo objeto, ao definir regras de tratamento de sua diferença” (Poulot, 2009, p.31).

O autor sugere que uma primeira patrimonialidade encontrou-se na relação íntima de proprietários ou especialistas com determinados objetos, lugares ou monumentos que os representavam. Posteriormente, na sequência de um longo processo de patrimonialização, o ideal de nação é que se tornou objeto por excelência da patrimonialidade, fornecendo o quadro de interpretação de qualquer objeto do passado.

“Hoje em dia, a patrimonialização parece confundir-se com a patrimonialidade – no sentido em que a atribuição do qualificativo ‘patrimônio’ a objetos no seio de determinada sociedade e sua preservação legal identifica-se, aparentemente, com o lugar sensível e íntimo que eles ocupam no âmago das consciências individuais ou dos grupos sociais, em decorrência do esforço despendido para viver em harmonia com a cultura material do passado. Entretanto, o patrimônio não está indene, muito pelo contrário, de vontades predadoras: tanto os monumentos celebrados pela ‘tradição do novo’ quanto os objetos da família que, cotidianamente, entram no museu têm a ver com modalidades de apropriação que, sem qualquer embasamento, são consideradas óbvias, para não dizer ‘naturais’” (Poulot, 2009, p.33).

Desde o princípio, a construção da definição do patrimônio impunha estabelecer previamente a autenticidade e o valor dos monumentos⁵¹ de qualquer espécie, causando uma disputa entre partidários e adversários da patrimonialização, ou seja, das relações que as obras poderiam estabelecer no espaço público. Ao se tentar forjar uma nova representação do passado por uma criteriosa distinção entre algo desprezível (a ser suprimido) e algo memorável (a ser evidenciado), ainda

⁵¹ Um monumento, inicialmente associado aos túmulos, acabaram se transformando em altares de divindades, tendo como objetivo perpetuar a memória daqueles a quem eles são dedicados – sua origem foi ocasionada pelo desejo da glória, impondo-se como uma forma de conservar, para a posterioridade, a lembrança de algo/alguém de destaque.

assim, a reformulação do patrimônio, no que se refere ao capital cultural⁵², apresenta como vantagem a possibilidade de não representá-lo como um conjunto de bens estáveis e neutros, ou seja, com valores e bens fixados, perpétuos, mas sim como um processo social que se acumula, reestruturando-se e sendo apropriado de maneira desigual pelos diferentes setores que a ele convergem.

Por possuir inúmeras variações, não sendo algo estanque ou monolítico, o patrimônio possui, ao menos, três dimensões: é algo em si, ou seja, não se trata de toda a cultura, mas de um recorte que se insere em um contexto maior; é algo que compõe uma cultura e, por dela se originar, é essa cultura que o legitima, dando-lhe sentido; e é um elemento de memória, um memento, ou seja, um indício para se chegar à essência de um assunto específico, uma marca para se lembrar algo.

Quando a UNESCO adotou (em 1972) a convenção relativa à proteção do patrimônio mundial cultural e natural, incluindo num único documento as duas categorias, desde então o conceito de patrimônio se desdobrou, deixando de estar limitado aos monumentos, obras-primas da arquitetura, propriedades do Estado e às reservas naturais virgens, estendendo-se dos centros urbanos históricos ao patrimônio industrial, passando por paisagens culturais e por vastas reservas de biodiversidade. Consequentemente, este órgão internacional consagrou a ideia de que existem bens cujos valores e significados extrapolam as fronteiras do país onde se localizam geograficamente e cuja perda ou deterioração implicariam em um empobrecimento de toda a humanidade, principalmente no que dizia respeito aos cenários dos pós-guerras.

Por conseguinte, os patrimônios passaram a ser frequentemente evocados para que sejam conservados e transmitidos, relacionados com universos absolutamente heterogêneos: a apreciação estética do cotidiano; a indispensável manutenção do legado arquitetural; a proteção de costumes locais... “Fala-se de um patrimônio não só histórico, artístico ou arqueológico, mas ainda etnológico, biológico ou natural; não só material, mas imaterial; não só local, regional ou

⁵² O capital cultural aqui referenciado condiz ao conceito utilizado por Bourdieu (2007) para analisar processos culturais educativos, constituindo uma hipótese derivada do fato de que a noção de “capital cultural” não está dissociada dos efeitos da dominação simbólica sugerida pelo autor – embora o mesmo afirme não haver nenhum elemento objetivo que reforce uma cultura a ser superior diante às outras, há sim os valores tácitos atribuídos por certos grupos em posição dominante numa dada configuração social que fazem dela justamente a cultural legítima. Assim, a cultura dominante não é um mero reflexo da posição dos grupos dominantes, pois a hegemonia de suas práticas culturais é também o resultado de uma luta.

nacional, mas mundial” (Poulot, 2009 p.10). Entretanto, muitas vezes, o ecletismo destas considerações redundando em contradições ou leva à incoerência.

O reconhecimento de caráter de patrimônio mundial, pelo seu lado mais evidente/institucional, implica na consciência de um patrimônio compartilhado e um compromisso comum para sua conservação e transmissão às gerações futuras. Neste sentido, ao mesmo tempo em que se pode considerar a convenção como um instrumento para promover o respeito à diversidade cultural e à diferença cultural⁵³, da mesma forma, a transposição do reconhecimento de um patrimônio como produto para um processo social, considerando-se sua intangibilidade relacionada aos saberes, torna ultrapassado o interesse somente pelos bens culturais produzidos diante aos agentes e processos que os geram – “essa inicial fascinação pelos produtos, o descaso pelos processos e agentes sociais que os geraram, pelos usos que os modificam, leva a valorizar nos objetos mais a sua repetição que sua transformação” (Canclini, 2006, p.211).

Além disso, há de se criticar a perspectiva da UNESCO de caracterizar “patrimônios da humanidade”, pois não necessariamente algo que é muito valorizado em uma dada cultura tenha alguma relevância ou mesmo significância para outra cultura, tornando importante destacar a alteridade como fator primordial para entender o patrimônio justamente como um fragmento e não como um todo em si, unívoco e permanente.

Nessa medida, considerando-se os usos do patrimônio sob a perspectiva dos estudos da reprodução do referencial cultural, há de se notar que os bens reunidos na história por cada sociedade não pertencem efetivamente a todos, mesmo que formalmente pareçam ser de todos e estejam disponíveis para que todos os usem – a partir do conceito de patrimônio como um objeto fossilizado e apolítico, promove-se o inverso, uma política populista em que, recorrendo-se ao pretexto de “dar ao povo aquilo que ele gosta”, evita por em questão se uma cultura popular é formada entregando ao povo “produtos enlatados” ou lhe permitindo a escolha e a criação.

⁵³ A diversidade cultural presente, por exemplo, no interior de um museu, assume outro contorno quando visto fora dele, onde a diferença cultural passa a ser um dos componentes ativos das tensões sociais. Assim, enquanto a diversidade cultural tem o potencial de ser largamente apreciada nos museus, nas interações sociais pode ser rejeitada, fazendo com que Meneses (2010) conclua que a reação diante de traços culturais e diante dos próprios portadores da cultura possa, de fato, não coincidir.

Como muito frequentemente nem sempre toda a comunidade está de acordo com a escolha feita sobre aquilo que é declarado patrimônio, há de se considerar que a preservação de um bem cultural estaria associada à objetividade de critérios técnicos que nem sempre se impõe e, mesmo assim, tais critérios também são voláteis, permitindo a entrada de critérios políticos. Desta forma, quanto mais a preservação se mantiver na continuidade da vida, respeitando a pré-existência sem que sejam incorporadas magnificações artificiais, reconhecendo valores urbanos e sociais do espaço, além de suas alterações da matéria e dos significados, tanto mais será preservado o patrimônio naquilo que ele possui de peculiar, mas também sua conexão com seus cidadãos e com a personalidade própria de cada localidade.

Como tal questão implica uma busca contínua por soluções negociadas que permitam a preservação e a valorização dos bens e práticas culturais, Poulot (2009) destaca o fato da patrimonialização ter coincidido amplamente com a tradição da cultura erudita – a gênese do patrimônio evoca as leituras cultas empenhadas em interpretar as obras com outros tantos documentos sobre o passado, transformando a compreensão das antiguidades clássicas e, posteriormente, nacionais, em um desafio intelectual e político. Esta cultura do passado integra, ao mesmo tempo, um processo de reescrita da história e a reconfiguração das imagens públicas, a elaboração de uma nova memória dos saberes e um discurso sobre a monumentalidade coletiva.

A realidade existencial mostra que as maneiras pelas quais se transmite o saber de cada sociedade, seja por meio das escolas ou mesmo através dos museus, demonstram que diversos grupos se apropriam de formas diferentes e desiguais da herança cultural. Canclini afirma ser irrelevante o fato das escolas e dos museus estarem abertos para todos, gratuitamente, promovendo sua ação difusora em todas as camadas, pois “à medida que descemos na escala econômica e educacional, diminui a capacidade de apropriar-se do capital cultural transmitido por essas instituições” (2006, p.194). O autor afirma não haver uma determinação mecânica que reflita diretamente o nível econômico ou educativo sobre a capacidade de cada sujeito de se apropriar do patrimônio, mas não rejeita o modo desigual pelo qual as instituições transmissoras do patrimônio permitem sua apropriação devido ao modo como estão organizadas e à sua articulação com outras desigualdades sociais.

Desta forma, o patrimônio cultural funcionaria como recurso adicional para reproduzir as diferenças entre os grupos sociais e a hegemonia dos que conseguem

um aceso preferencial à produção e à distribuição dos bens. Isso porque os setores considerados culturalmente dominantes não apenas definem quais os bens é que são considerados superiores e merecem ser conservados, mas além disso, tais setores dispõem ainda dos meios econômicos e intelectuais, do tempo de trabalho e de ócio, para imprimir a esses bens maior qualidade e refinamento.

“Essa capacidade diferenciada de relacionar-se com o patrimônio se origina, em primeiro lugar, na maneira desigual pela qual os grupos sociais participam de sua formação e manutenção. Não há evidências mais óbvias que o predomínio numérico de antigos edifícios militares e religiosos em toda a América, enquanto a arquitetura popular se extinguiu ou era substituída, em parte por sua precariedade, em parte porque não tinha recebido os mesmos cuidados em sua conservação” (Canclini, 2006, p.194).

Pela dificuldade (ou mesmo impossibilidade, de acordo com Lévi-Strauss, 1977) de se hierarquizar e ranquear as culturas existentes, seu universo (sendo o patrimônio parte desta) está ligado ao cotidiano, onde se apresentam as manifestações da vida habitual, os aspectos físicos, simbólicos e imaginários. Assim, o ideal do patrimônio deve ter como pano de fundo a noção de diversidade cultural justamente por estar ligado aos valores atribuídos a algumas atividades na representação de si de uma sociedade, o que por um lado amplia seu alcance para a participação social e, por outro, traz novos desafios à constituição, proteção, gestão e difusão dos patrimônios culturais.

Entretanto, em qualquer que seja a realidade analisada, Canclini (2006) afirma existir uma hierarquia dos capitais culturais na medida em que a arte é mais valorizada que o artesanato, a medicina científica que a popular, a cultura escrita que a transmitida oralmente – baseado em uma concepção nacional-patrimonial, advinda da metáfora da herança, no atributo da soberania e na constituição de um Estado-Nação moderno, tal concepção é também niveladora e, nesta perspectiva, qualquer implementação de um patrimônio serve-se de saberes eruditos, especializados, suscetíveis de legitimar tal intervenção, tal restauração, tal inventário, ou de combatê-los (Poulot, 2009). Logo, a cultura passa a ser vista como *corpus* de obras valorizadas que define o universo simbólico de um grupo social ao privilegiar um reduzido número de objetos culturais como outros tantos de seus símbolos favoritos.

Ao adotar a prerrogativa de controle simbólico, o Estado assumiu a responsabilidade de moldar estruturas mentais, edificando, desta forma, o sentido totalizador contido na ideia de identidade nacional, tendo no sistema escolar seu

veículo mais potente e efetivo. Assim, o Estado assumiu também o papel de planejador, organizador e gestor dos mais variados setores da vida social, não sendo diferente no plano da cultura. Seja através da institucionalização do sistema escolar, da apropriação das mídias ou da implantação de órgãos administrativos específicos, com a finalidade de formular, gerir e implementar políticas culturais, coube aos Estados Nacionais o papel de promover diretamente programas e ações sistemáticos de cultura.

Miceli (1984, p.57) afirma que na América Latina o Estado Nacional exerceu um papel crucial na estruturação e dinamização de toda a sociedade, inclusive na esfera cultural. O processo de autonomização da esfera cultural traz desde a sua origem a possibilidade da diluição das fronteiras e das hierarquias simbólicas que marcam fortemente a distinção entre as chamadas alta cultura e cultura popular. Assim, no contexto latino-americano, a formação de um mercado de bens simbólicos se deu no rastro do processo mais amplo de modernização, mediante o forte estreitamento das relações entre o Estado e o capital privado. Conseqüentemente, o Estado acabou por assumir um papel central na organização e gestão do circuito de produção, difusão e consumo cultural – este modo específico de intervenção contribuiu para a vigência de políticas voltadas para atividades de preservação e conservação de patrimônio histórico e de fomento da cultura das elites.

Mesmo onde certos movimentos conseguiram incluir os saberes e práticas dos indígenas e camponeses na definição de cultura nacional, os capitais simbólicos dos grupos subalternos têm um lugar subordinado, secundário, às margens das instituições e dispositivos hegemônicos. Como exemplo desta constatação, conforme relata Canclini (2006), os produtos advindos das classes populares costumam ser mais representativos da história local e mais adequados às necessidades presentes do grupo que os fabrica, com reduzida possibilidade de converter tais produtos efetivamente em patrimônios generalizados e amplamente reconhecidos – a causa deste processo reside justamente na desigualdade estrutural que impede de reunir os requisitos necessários para intervir plenamente no desenvolvimento do patrimônio em sociedades complexas.

Há de se notar que também a história do patrimônio nacional, construída progressivamente desde o século XX, limita-se comumente ao elogio de seus arautos mais notáveis, aos grandes estadistas – ao se servir da pátria como ilustração, ela enaltece o labor da ciência e os avanços da instrução pública. Isso

leva Poulot a concluir que “a história do patrimônio não designa verdadeiramente um conteúdo de pesquisas específicas, nem alega uma instância explicativa particular para pensar a articulação entre cultural, social e político” (2009, p.12). Com isso, o campo da história do patrimônio se fragmentou em diferentes objetos de investigação, sendo conseqüentemente acompanhada de uma profusão semântica que tornou também incerta a unidade de semelhantes estudos. Em decorrência desta posição, a atitude patrimonial compreende dois aspectos essenciais: a assimilação do passado (que é sempre transformação dos vestígios, recreação anacrônica) e a relação de fundamental estranheza estabelecida por qualquer presença de testemunhas do tempo remoto na atualidade.

“A época clássica foi marcada pela busca da excelência da informação: nesse caso, a publicidade dos acervos é sempre cerimônia a serviço do fausto da pessoa do príncipe. Por sua vez, a época das revoluções liberais assiste ao triunfo do projeto de formar os cidadãos pela instrução e pelo culto do Estado-Nação: o senso do patrimônio é dominado, assim, pela pedagogia de sua divulgação. Por último, na virada do século XX para o XXI, o patrimônio deve contribuir para revelar a identidade de cada um, graças ao espelho que ele fornece de si mesmo e ao contato que ele permite com o outro: o outro de um passado perdido e como que tornado selvagem; o outro, se for o caso, do alhures etnográfico” (Poulot, 2009, p.14).

Mesmo com a premissa de unificar sua relevância mundial, as desigualdades na formação e apropriação do patrimônio exigem estudá-lo como espaço de luta material e simbólica entre os diferentes grupos diante à complexidade das sociedades contemporâneas. Assim, o patrimônio ilustra o quanto cultura e política imbricam mutuamente, pois não é o saber ou a verdade que está em jogo, mas sobretudo o julgamento e a decisão, a troca criteriosa de opiniões que incide sobre a esfera da vida pública e sobre o meio social. Por isso, o patrimônio deve ser entendido como uma forma de reorganização dos recursos para a nova coletividade, ao contrário dos usos que esta ou aquela herança poderia ter imposto, no passado, a determinada comunidade (Poulot, 2009). Assim, torna-se importante que a construção de parâmetros pessoais e de autonomia, tão essenciais para a existência de cada pessoa, esteja inserida em um determinado contexto geográfico, histórico e social.

Além disso, ainda que o discurso político continue associando a unidade e a continuidade da nação com o patrimônio tradicional, com os espaços e bens antigos que serviriam para tornar coesa a população, as transformações causadas pelos movimentos sociais e pluralidade das expressões culturais fazem relativizar as

vantagens das elites tradicionais na formação e nos usos do patrimônio, pois a redistribuição dos bens simbólicos tradicionais pelos canais eletrônicos de comunicação gera interações “mais fluidas entre o culto e o popular, o tradicional e o moderno” (Canclini, 2006, p.196). Portanto, o núcleo do problema do reconhecimento do patrimônio cultural se reflete no fato que a inserção da cultura nas relações sociais mudou, já que grande parte dos espectadores “não se vincula à tradição através de uma relação ritual, de devoção a obras únicas, com um sentido fixo, mas mediante o contato instável com mensagens que são difundidas em múltiplos cenários e propiciam leituras diversas” (Canclini, 2006, p.199).

Canclini então remonta à Williams para sugerir que uma política cultural que considera o caráter processual do patrimônio e sua transformação nas sociedades contemporâneas poderia organizar-se de acordo com a diferença entre “o arcaico, o residual e o emergente”, ou seja, para além da mera oposição entre tradicional e moderno. Neste contexto, enquanto o arcaico pertence ao passado e é assim reconhecido por aqueles que hoje o revivem nostálgicamente, o residual, ao contrário, formou-se também no passado mas ainda se encontra em atividade dentro dos processos culturais. Já o emergente se refere aos novos significados e valores, novas práticas e de relações sociais. Como crítica às políticas culturais vigentes atualmente, Canclini (2006) sugere ser menos eficazes àqueles que se afinam ao arcaico e ignoram o emergente devido sua incapacidade de articular a recuperação da densidade histórica com os significados recentes gerados pelas práticas inovadoras tanto na produção como no consumo.

“Talvez a crise da forma tradicional de pensar o patrimônio se manifeste de forma mais aguda em sua valorização estética e filosófica. O critério fundamental é o da autenticidade (...). Mas o mais inquietante é que tal critério seja empregado na bibliografia sobre patrimônio para demarcar o universo de bens e práticas que merece ser considerado pelos cientistas sociais e pelas políticas culturais. É como se não pudesse se levar em conta que a atual circulação e consumo dos bens simbólicos limitaram as condições de produção que em outro tempo tornaram possível o mito da originalidade, tanto na arte de elites e na popular quanto no patrimônio cultural tradicional” (Canclini, 2006, p. 198).

Faz-se aqui um parênteses para que se possa posicionar a distinção entre a memória de um dado povo e a sua história, recorrendo a Le Goff (1998) para quem a memória não é a reprodução do real, pois ela é sim seletiva, é afetiva e mesmo que alimente a história, com ela não se confunde. Isso faz com que todo patrimônio esteja associado à memória, sendo a história apenas sua delimitação temporal. Se

nas origens da concepção de patrimônio ele estava ligado às memórias de grupo empenhado na busca das origens dos povos, das nações, do mitos de nascimento – sempre ligados ao romantismo, ao nacionalismo – no decorrer dos tempos essas memórias e identificações se tornaram cada vez mais difusas e intrincadas.

Memória e história, portanto, possuem significados diferentes e podem até ser antagônicas, pois enquanto esta possibilita sistematizar o passado ao propor dados pontuais e condizentes à cientificidade para atuar como uma representação do passado, aquela permite uma compreensão que se complementa ao contexto do qual está inserida, pois é vivencial e apresenta laços de pertencimento social, sendo um fenômeno atual que se faz nas dinâmicas do presente. Como a memória é um absoluto e a história um relativo, remonta-se ao presente projeto como forma de elucidar que a percepção esperada dos educandos no que se refere aos bens culturais de seus respectivos bairros possa dialogar tanto com sua memória quanto com a história do qual acredita ser relevante para seu próprio entendimento.

Apesar da ênfase que se dá ao aspecto homogeneizante da cultura contemporânea, reflexo dos processos de globalização citados anteriormente, há um fator crucial para a questão do patrimônio, impossível de ser reduzido a um denominador comum: o passado. Não há qualquer operação social, mnemônica, psicológica, política, econômica que possa reduzir o passado de milhares de povos, culturas, espaços e um denominador comum. Ele é e sempre será o maior manancial de diversidade dos povos, pois é na experiência histórica que nasceram as culturas, tão múltiplas, tão diversas. Ainda que o futuro possa ser visto como um cenário cada vez mais semelhante, o passado continuará a ser um cenário de múltiplas diversidades, onde os valores reconhecidos não estão apenas nos objetos, mas na compreensão que as sociedades fazem sobre ele – na realidade, não é o objeto que gera as identidades, apenas as simboliza, representando valores anteriormente gerados que se agregam em torno dele.

Segundo Jeudy, para que exista patrimônio reconhecível, “é preciso que ele possa ser gerado, que uma sociedade se veja o espelho de si mesma, que considere seus locais, seus objetos, seus monumentos reflexos inteligíveis de sua história, de sua cultura” (2005, p.19). Caso contrário, as consequências de certa alienação social ocasionariam conflitos, tensões e, frequentemente, uma imagem negativa do patrimônio e dos órgãos de preservação, além do desconhecimento da população sobre os valores atribuídos a esse patrimônio cultural. Por isso,

desaconselha o autor a ideia de que o popular seja congelado em patrimônios de bens estáveis, ou seja, sua condição história, pois o patrimônio se (re)elabora a cada instante, com base na soma de seus objetos, na configuração de suas afinidades e na definição de seus horizontes pelo acesso à memória de quem a ele se identifica. Nem mesmo a cultura tradicional deve ser vista como um regimento autoritário ou uma força estática e imutável, senão um retrospecto que é utilizado com base em experiências prévias sobre a maneira que um grupo tem de dar resposta e vincular-se a seu contexto social – em vez de uma coleção de objetos ou de costumes objetivados, a tradição é pensada como “um mecanismo de seleção, e mesmo de invenção, projetado em direção ao passado para legitimar o presente” (Blache apud Canclini, 2006, p.219).

A oposição entre o pensamento conservador que se estabelece entre um passado sacralizado e um presente profano que banalizaria sua herança apresenta, na perspectiva reflexiva de Canclini (2006), ao menos duas dificuldades: I) idealiza um dado momento do passado e o propõe como paradigma sociocultural do presente, decidindo que todos os testemunhos atribuídos são autênticos e guardam por isso um poder insubstituível; II) esquece que toda cultura é resultado de uma seleção e de uma combinação de suas fontes que, por sua vez, se renovam constantemente, ou seja, trata-se de um simulacro, sendo produto de uma encenação na qual se escolhe e se adapta o que vai ser representado. Por isso o patrimônio não é o passado em si, pois sua finalidade consiste em certificar a identidade e em afirmar valores, além da celebração de sentimentos, caso seja necessário, contra a dita “verdade histórica” – a história do patrimônio é amplamente a história da maneira como uma sociedade constrói seu patrimônio. Nesse sentido, a definição e os contornos dos patrimônios estão profundamente associados à atualidade de uma sociedade, aos seus interesses do momento vigente.

Desta maneira, reconhece-se que a afirmação de determinados símbolos culturais, a preservação dos traços de uma dada cultura se insere em um contexto de relação de poder que condiz com a afirmação ou negação de interesses específicos. Isso faz com que o patrimônio contribua, tradicionalmente, para a legitimidade do poder, devendo-se destacar que um patrimônio, como uma referência à memória que constitui a identidade de um grupo, é construído historicamente, da mesma forma que deve ser entendido qualquer conhecimento, como produto de um dado momento e de reflexões que foram possíveis produzir

naquele contexto – as ressalvas aqui necessárias referem-se ao fato que, assim como a identidade tem seu aspecto situacional, a história referenciada é contada pelo historiador, sendo que este estabelece uma visão a partir de uma representação histórica do tempo histórico, uma condição subjetiva. Conforme destaca Reis a este respeito:

“(…) é a ‘representação do tempo histórico’ presente no historiador que o leva a objetivar o mundo humano de uma certa maneira, a organizá-lo de certo modo, a distinguir e selecionar certos objetos, a estabelecer determinadas técnicas, a construir determinados conceitos, a optar por certos valores, a organizar a ação e a inércia. É só nessa ‘representação do tempo histórico’ que a realidade dos processos históricos é reconhecível e conhecível, tem sentido e significado” (2000, p.13).

O autor ainda salienta que, inicialmente, a representação do tempo histórico é criado pela percepção das ações humanas e posteriormente é a representação gerada que organiza a percepção das experiências humanas. Esta, nunca é direta e imediata, mas sim se encontra sempre articulada por uma “representação”, por um saber simbólico. Pelo fato de se perceber que o conjunto de bens de valor com significado coletivo, a considerar a sua singularidade, representa o patrimônio de um grupo de pessoas, fica evidente a constatação de que um patrimônio tem relação intrínseca com a cultura e é desta herança cultural acumulada ao longo de tempo, num processo dinâmico de aprendizado, que se denomina patrimônio cultural.

Como a cultura condiciona a forma de interpretação do mundo e da realidade, ela cria, a partir disso, uma determinada forma de agir, de ser e estar no e com o mundo. Como os traços que definem a cultura são dinâmicos, torna-se impossível imaginar que os sujeitos históricos interpretem o mundo com o olhar passado, tendo em vista a impossibilidade de se reduzir diferentes atividades a um único modelo de interpretação. Portanto, ao se considerar a atividade de identificar referências e proteger bens culturais não apenas como uma mera questão de saber, mas também como um poder, em se tratando de um patrimônio, quem teria legitimidade para decidir quais seriam os referências mais significativos e o que efetivamente se faz relevante de ser preservado, ainda mais quando o que se está em jogo são diferentes versões da identidade de um mesmo grupo? Tal questionamento se torna importante na medida em que o imperativo da preservação dos bens culturais se dá no contexto de interesses conflitantes, ditados não apenas por concepções divergentes de desenvolvimento como também de cidadania.

O fato é que o princípio exclusivo de autoridade – seja esta religiosa ou científica, estabelecida na tradição ou mesmo na política, já não se sustenta mais na sociedade contemporânea, não se restringindo aos critérios comumente adotados como a relevância histórica, artística e seu caráter de excepcionalidade que presidiam os tombamentos e registros. Ainda assim, a consideração de outros interesses, distintos dos grupos de maior poder intelectual e/ou econômico, só se faz atuante, tornando-se uma realidade, quando a própria sociedade se organiza com essa finalidade, sendo este o despertar que se espera produzir por meio da oficina educacional a ser avaliada neste projeto, pois, como sugere Canclini (2006), um testemunho ou objeto pode ser de fato mais verossímil e mais significativo para aqueles que se relacionam com ele, abrindo possibilidades para se questionar qual é o seu sentido atual.

“Esse sentido pode circular e ser captado através de uma reprodução cuidada, com explicações que situem a peça em seu contorno sociocultural, com uma museografia mais interessada em reconstruir seu significado que em promovê-la como espetáculo ou fetiche. Ao contrário, um objeto original pode ocultar o sentido que teve (pode ser original, mas perder sua relação com a origem) porque está descontextualizado, teve cortado o seu vínculo com a dança ou com a comida na qual era usado, e foi-lhe atribuída uma autonomia, inexistente a seus primeiros detentores” (Canclini, 2006, p.201).

Fonseca (2000) confirma que, sob a perspectiva histórica, o papel de definição do que era relevante para o patrimônio cultural era comumente associado ao saber técnico, seja de artistas ou intelectuais, como se a dimensão política da questão não existisse. O que se preservava era, sobretudo, aquilo que representava a “história oficial”, monumental, épica, tudo o que remetia a história dos “heróis” nacionais e as identidades das elites. Referia-se, assim, a um passado “morto”, que era museificado e vivenciado em um contexto de absorção acrítica dos valores exógenos, da modernização, da tecnologia e do mercado.

De acordo com os estudos de Chuva (2009), no Brasil as singularidades da trajetória de formação do campo de patrimônio levaram a uma configuração dicotômica dessa categoria, basicamente dividida entre material (constituente do patrimônio histórico e artístico com bens arquitetônicos, objetos de arte, conjuntos urbanos) e imaterial (interessado nas práticas cotidianas ou extraordinárias, celebrações e ritos, assim como manifestações de arte). Trata-se de uma falsa divisão que, no entanto, levou-se à reestruturação das instituições de patrimônio, que passam a se estruturar a partir dessa distinção da natureza dos objetos,

organizando-se em setores de patrimônio material e imaterial, bem como à proposição de projetos e ações que a reforçam – ao passo em que toda manifestação necessita de materialidade, pois qualquer ideia, por mais abstrata que seja, necessita de um suporte, do mesmo modo toda materialidade, como um objeto, um edifício, uma pintura, também carrega sua carga de imaterialidade, refletida na ideia que lhe deu forma, os projetos, as concepções, os preceitos e preconceitos.

A expansão desse campo na atualidade contemporânea tem abrangido um amplo universo de agentes sociais, de bens e práticas culturais passíveis de se tornarem patrimônio, bem como promovido uma série de consequências sociais, políticas e administrativas relativas à sua gestão. Desta maneira, esse campo, conforme sugere Chuva (2009), tem progressivamente se tornado multidisciplinar, o que pode, por um lado, ampliar as possibilidades de diálogo em busca de novos consensos e, por outro lado, essa multidisciplinaridade tem colocado também em evidência um campo de batalhas, onde diversas áreas de conhecimento encontram-se em disputa pelo predomínio e maior representatividade no campo do patrimônio.

Tal visão compreende o patrimônio cultural também como referência simbólica ao incluir em sua discussão uma perspectiva plural que enfatiza a diversidade tanto da produção material como também dos valores e sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos a bens e práticas sociais – parte-se da cultura “morta” do patrimônio do passado, alusões estas concretas, porém estáticas, para as raízes vivas da identidade nacional. Para tanto, Fonseca (2000) utiliza-se do conceito de “referência cultural”⁵⁴ que pode ser entendido como uma concepção antropológica de cultura que enfatiza a diversidade, perspectiva esta que veio a descentrar os critérios objetivos, fundados em saberes considerados legítimos, que se colocavam usualmente como norteadores das atuações e respectivas interpretações presentes no campo da preservação de bens culturais.

Neste momento, torna-se importante ressaltar que os bens culturais não têm um valor intrínseco, ou seja, não valem por si mesmos – o valor lhes é atribuídos por pessoas, em função de determinados critérios sociais e interesses historicamente

⁵⁴ A referência cultural condiz com os sentidos culturais valorizados, comunicados e partilhados por diferentes sujeitos e que, em grande medida, propiciam sua coesão cultural. Pressupõem-se, quando se fala em referência cultural, sujeitos para os quais essa referência faça sentido, perspectiva esta que desloca o foco dos bens, que geralmente se imputa pela riqueza de seu peso material, pela sua monumentalidade, para a dinâmica de atribuição de sentidos e valores.

condicionados e transmitidos pela comunicação. Assim, fica evidente, por meio desta perspectiva, a relatividade presente em qualquer processo de atribuição de valor à ampla variedade de bens, questionando-se os critérios até então adotados para a constituição de patrimônios culturais que, inevitavelmente, relacionam-se com o papel do poder. É de suma importância se compreender as dificuldades para se constituir uma noção de patrimônio cultural integral, pois embora sejam evidentes os avanços no sentido da preservação de bens culturais de natureza imaterial, a origem artificial, em termos conceituais, da unificação dos distintos universos, tanto o material quanto o imaterial, tem impedido a identificação das diferenças de postura que se apresentam ainda hoje (Chuva, 2009, p.32).

Talvez a opção pela perpetuação da memória histórica que se estabelece até os dias atuais venha obscurecendo os antagonismos e dificultando a percepção das diferentes apropriações da noção de patrimônio cultural presentes na atualidade, de ideais que articulem efetivamente uma noção integradora do patrimônio cultural. O esforço de se desconstruir essa memória histórica vem ao encontro da necessidade de se problematizar a noção de patrimônio cultural de perspectivas locais, pois a mera divisão entre patrimônio material e imaterial é, na visão de Chuva (2009), conceitualmente enganosa, pois qualquer intervenção na materialidade de um bem cultural provocará modificações na sua imaterialidade, e vice-versa. Além disso, há de se considerar que essa divisão implica uma política institucional promotora de uma distribuição desigual dos recursos para esse fim.

Nesse sentido, da mesma forma que um patrimônio como referência cultural nunca é um objeto em si mesmo, não se pode desvincular a cultura material da cultura imaterial, pois a existência material está vinculada ao campo metafórico, portanto simbólico. Se a ênfase do primeiro é no “produto”, objetos físicos já produzidos, o segundo consiste em virtualidades de objetos, a concepção, o plano, o saber, o sentido simbólico que orienta a execução dos mesmos. Nesse ponto, para que se possa elaborar o sentido histórico e cultural de uma sociedade, é importante estabelecer o sentido original que os bens culturais tiveram e os diferenciar de meras imitações no que se refere também a contextos e fatos criados. É preciso reafirmar a necessidade de se criar formas de identificação que, sem que se congelem as manifestações culturais, condicionando-as a seus referenciais de autenticidade, propiciem sua continuidade, ou seja, que a ideia de patrimônio cultural seja sim integradora, mas não unívoca, indivisível.

Fonseca (2000, p.28) então afirma que o patrimônio precisa ser interpretado, o que pressupõe não só o conhecimento dos seus aspectos simbólicos, mas a relação entre o patrimônio, o simbólico e o vivido – é nessa junção que o patrimônio pode ser reconhecido e preservado. Assim, a atividade de identificar referências não é só um saber, mas é um poder que coloca em jogo diferentes versões sobre as identidades, a memória e a história. Torna-se importante considerar os bens culturais tanto na sua dimensão de produtos, que são selecionados e consagrados enquanto “patrimônio”, como também destacar o processo de sua produção, uso e ressignificação ao longo do tempo. Desta maneira, por meio da dessacralização do patrimônio e da consideração desse repertório simbólico como fruto de uma prática social, as novas gerações podem descobrir e recriar, no presente, os valores e sentidos que manterão vivos esses bens. Como toda operação científica ou pedagógica sobre o patrimônio é uma metalinguagem, não faz com que as coisas falem, mas sim fala delas e sobre elas.

“Em síntese, a política cultural e de pesquisa relacionada ao patrimônio não tem por que reduzir sua tarefa ao regaste de objetos ‘autênticos’ de uma sociedade. Parece que devem importar-nos mais os processos que os objetos, e não sua capacidade de permanecer ‘puros’, iguais a si mesmos, mas por sua representatividade sociocultural. Nessa perspectiva, a investigação, a restauração e a difusão do patrimônio não teriam por finalidade central almejar a autenticidade ou restabelecê-la, mas reconstruir a verossimilhança histórica e estabelecer bases comuns para uma reelaboração de acordo com as necessidades do presente.” (Canclini, 2006, p.202).

Por isso, um patrimônio é devidamente compreendido ao levar em conta seus usos sociais, não a partir de um simples resgate histórico, mas com uma visão mais complexa de como a sociedade se apropria de sua memória. Reconstituindo a história, atua no entendimento de diferentes setores e aí sim pode contribuir para consolidar a nação, justamente na medida em que seu estudo e sua promoção assumam os conflitos que o acompanham, unindo e tornando coesos os grupos sociais preocupados pela forma como habitam seu espaço, transformando-se em um projeto histórico solidário. Assim, conforme sugere Chuva (2009), as seguintes características devem ser consideradas para melhor se desenhar uma perspectiva integradora do patrimônio cultural:

- 1) Tendo em vista que os valores identificados nos bens culturais que visam sua patrimonialização não são permanente, pois derivam da reflexão humana, tampouco são intrínsecos aos objetos ou bens de qualquer natureza. Logo, os processos que envolvem o reconhecimento do patrimônio de qualquer natureza de

bem cultural devem evidenciar os sentidos e os significados atribuídos ao bem pelos grupos de identidade a ele relacionados;

2) Como os sujeitos produtores de sentidos são vários e diferenciados, cujas relações estabelecidas com os bens culturais os tornam constituintes e constituídos por estes bens, eles deveriam ser confrontados de forma argumentativa entre si para que se evitem privilégios e que as políticas públicas de patrimônio não se tornem políticas lobistas, já que há uma concorrência para a atribuição de valores por grupos que se diferenciam devido aos seus interesses diversos.

Isso posto, vale ressaltar que a percepção da cidade, do bairro e da comunidade apenas como patrimônio cultural material induz a um entendimento limitado dos moradores e frequentadores cujos modos de vida estão vinculados àquele espaço. Como a noção de patrimônio cultural não é desinteressada, não se tratando de descobrir uma única noção verdadeira, o presente projeto trata de procurar enaltecer a noção em uso e as conseqüentes divisões derivadas de seu uso, considerando as disputas de representação que remetem a diferentes apropriações dessa mesma noção. Aliás, se a noção de referência cultural foi fundamental para a inclusão dos grupos sociais como sujeitos no processo de seleção do patrimônio cultural, a noção de paisagem cultural⁵⁵, originalmente lançada pela UNESCO, tem se tornado importante marco referencial nesse sentido e que, porventura, há de ser considerado, pois em determinados lugares, o meio natural ao qual tais paisagens pertencem, seus recursos materiais, suas formas de fazer, seus saberes, festejos, tudo forma um complexo tão coeso em termos históricos, ecológicos, culturais, que seria árduo, ou mesmo incoerente, o registro de apenas um elemento isoladamente – por isso criou-se esta categoria de “paisagem cultural”, algo que tenta exprimir essa complexidade de elementos de ordem cultural e natural que, na verdade, são um contínuo na vida das pessoas.

⁵⁵ Chuva (2009) sugere que o reconhecimento da paisagem cultural seja pertinente para superar a falsa dicotomia entre as questões que envolvem os patrimônios material e imaterial justamente pela ênfase que se dá na relação entre ser humano e o meio, especialmente se associada à noção de lugar como um dos elos pertinentes para que se possa construir um patrimônio cultural integral – mesmo que, no Brasil, a categoria “paisagem cultural” ainda não se constitui em um instrumento de gestão do patrimônio cultural, não gerando conseqüências normativas ou legais com sua aplicação.

3.1 A EDUCOMUNICAÇÃO E SEU POTENCIAL IDENTITÁRIO

Como visto anteriormente, o nascimento da ideia de patrimônio se instaurou para auxiliar na construção de um passado único, mítico, da pátria, das monarquias nacionais, da igreja, de grupos de união, de adesão, ao redor dos quais os países se consolidaram e que se deu a construção dos referenciais de “povo” e de “nação” na viragem do século XVIII para o XIX. Atualmente, a humanidade vivencia sociedades extremamente complexas, nas quais as exposições a culturas distintas é cada vez maior, onde se torna evidente o quanto a plasticidade, a mobilidade é uma característica inerente à cultura, onde suas manifestações se transformam e, eventualmente, desapareçam, dando lugar a outras.

Nesse sentido, o patrimônio se reinsere em um contexto dinâmico, conforme referenciado por Giddens, em que três fontes dominantes, e inter-relacionadas, se complementam: a separação tempo-espaço; o desenvolvimento de mecanismos de desencaixe que reorganizam as relações sociais (devido justamente ao espaçamento tempo-espaço); e a apropriação reflexiva do conhecimento, em que “a produção de conhecimento sistemático sobre a vida social torna-se integrante da reprodução do sistema, deslocando a vida social da fixidez da tradição” (1991, p.59).

No cenário em que os espaços físicos foram encurtados e o tempo acelerado, é fato que a escola está integrada, sob diferentes maneiras, dinâmicas e extensões ao chamado “ecossistema comunicativo”, um conceito que Martín-Barbero se apropria para designar o ambiente que constitui o entorno educacional difuso e descentrado do qual a sociedade se encontra imersa, sendo recortada por redes e fluxos de comunicação – “difuso, pois está composto de uma mescla de linguagens e saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos, mas intrinsecamente interconectados; e descentrados pela relação com os dois centros: escola e livro que há vários séculos organizam o sistema educacional” (Canclini, 1998, p.215).

Com isso, a escola padrão vigente sofre, de forma singular em toda a sua história, intercorrências entre as vivências culturais dos alunos e os constantes descentramentos na produção da informação e do conhecimento facultados pelos novos recursos. A escola, integrante do ecossistema comunicativo e sendo parte dos novos formadores do espaço público, dos quais os *media* formam o conjunto mais nítido está, simultaneamente, “determinada a dignificar a sua linguagem de

base, construída pela palavra, e desafiada a trabalhar com outras linguagens, lendo-as, entendendo-as, incorporando-as, infletindo e refletindo sobre elas” (Citelli, 2006, p.165). Desta forma, a escola estaria disposta a ampliar o próprio conceito de alfabetização ao considerar as múltiplas possibilidades e variantes de se produzir os sentidos – isso faz com que Citelli torne abrangente o conceito de ecossistema comunicativo ao correlacioná-lo com os seguintes elementos:

“a) experiências culturais, entendidas quer no sentido amplo quer particular, pois dizem respeito, também, à capacidade de os *media* produzirem bens simbólicos, valores, formas de representação, etc.; b) um conjunto de possibilidades técnicas e tecnológicas, que incluem mediadores como a internet, a televisão, o rádio; c) um espaço educativo deslocalizado, em que são produzidos conhecimentos e informações” (Citelli, 2006, p.162).

No campo da interface entre comunicação e educação, Orozco-Gómez (2002), ao discorrer sobre o que chama de “racionalidade da relevância”⁵⁶, diz que o objetivo principal da incorporação das novas tecnologias à educação não está no ensino em si, mas no aprendizado, entendido aqui não somente como um resultado a partir de certos insumos, mas sim como processo realizado em situações específicas que procuram abertamente estimulá-lo, processo este sempre contextualizado na cultura dos educandos, que considere seus hábitos de aprendizagem e de comunicação, suas destrezas e habilidades para conseguir inferir, sintetizar, associar, formular hipóteses, abstrair, explorar – destrezas que, por sua vez, requerem desenvolvimento paralelo à sua interação com os novos meios e tecnologias, considerando a historicidade/experiências dos setores específicos de educandos/usuários com o meio ou tecnologia de informação particular. Para o autor, portanto, torna-se necessário exercer uma mediação que oriente a aprendizagem dos educandos para além do contexto escolar, possibilitando recontextualizá-la sob diversos critérios éticos e sociais, permitindo aproveitar e potencializar os recursos técnicos advindos dos meios de comunicação.

Neste presente contexto contemporâneo, a mídia ocupou os espaços de relações mais intimistas com a realidade existencial, perfazendo um papel duplo, ora propiciando visibilidade à temas específicos e significativos localmente, ora os silenciando. Silverstone (2002) sugere então a necessidade da alfabetização em

⁵⁶ De acordo com Orozco-Gomez (2002), a por ele chamada “racionalidade da relevância” é derivada da crítica ao “modelo dos efeitos”, do qual considera que a recepção não se reduz ao momento da exposição aos meios, mas transcorre ao longo de um processo em que interferem inúmeras mediações.

mídia (e não pela mídia) como um processo fundamental para a construção de identidades, pois esta proposta representa o senso do ser humano no mundo atual por sua capacidade de agir dentro dele. Além disso, o autor argumenta que o jogo em torno da preocupação com a visibilidade das identidades socioculturais é complexo, pois a mídia, ao reinventar o passado à sua maneira, abre espaço para a contradição e ruptura na reinvenção do presente.

“Parece que estamos vivendo cada vez mais sem história. O passado, como o presente, se quebra com a divisão e a indiferença. O mundo da modernidade tardia reinventa a si mesmo, todas as noites, por meio de minisséries de televisão e de falsa memória. As tradições vêm ao ar tarde da noite, cansadas. A lembrança é o fim da linha. Nós perdemos a arte da memória. Ainda assim, nós somos aquilo de que nos lembramos, enquanto nações e indivíduos; e a memória é o local agora das lutas por identidade e pela pertença a um passado” (Silverstone, 2002, p.125).

O ponto de partida para se pensar as relações dos sistemas de comunicação com a educação, então, reside na centralidade que o conhecimento e a informação exercem nas culturas contemporâneas ocidentais. Isso porque, em suas dinâmicas de incorporação das maiorias à modernidade da cultura, duas características se inter-relacionam para propiciarem o deslocamento da produção cultural vigente na atualidade: a fragmentação do *habitat* cultural dos povos e das nações mediante a fragmentação dos públicos, a multiplicação dos canais e a segmentação especializada/personalizada dos consumos; e a secularização dos mundos simbólicos, de desterritorialização das demarcações culturais – da bipolaridade restrita entre o culto e o popular, o moderno e o tradicional, o nacional e o estrangeiro, de hibridização de culturas e subculturas que dão lugar a identidades novas sem o apego às arcaicas territorialidades e percebidas desde temporalidade curtas e precárias. Como exemplo, Martín-Barbero (2002) relaciona proporcionalmente a quantidade de conhecimento especializado com os riscos decorrentes deste saber para o conjunto da humanidade, apresentando como única saída a articulação destes conhecimentos especializados com os outros saberes que provêm da experiência social e das memórias coletivas existentes e vivenciadas.

Neste contexto, a escola reuniria as condições necessárias para intensificar o diálogo entre a cultura do ensino formal e a cultura midiática ao propiciar oportunidades de produção de narrativas de autoria dos educandos em um dado contexto estudado, apropriando-se de novas linguagens e tecnologias advindas de

seu tempo. Esta é a premissa da educomunicação⁵⁷, que se utiliza de novos meios para ressignificar a realidade, a experiência social vivenciada nas comunidades e na própria escola, propiciando o surgimento de uma nova pedagogia que partiria inicialmente do sujeito educando e do seu contexto, sendo o conteúdo sempre o ponto de chegada, o que supõe que tais conteúdos não existam independentemente dos sujeitos que os constroem, pois é o resultado de um processo, nunca determinado em uma forma única.

Tal perspectiva se harmoniza com os estudos culturais na medida em que ambos enxergam o sentido da mensagem como algo instável, não fixo, ou seja, polissêmico e divergente de qualquer lógica determinante global. Sendo multifacetado e multireferencial, a busca pelo significado em cada indivíduo é disputado e estabelecido somente após negociações que envolvem diferentes interesses, valores, crenças e aptidões (Clarke, Hall et al., 1975, p.13).

Por ser convergente, complexa e híbrida, a linguagem educacional apresenta um potencial transdisciplinar⁵⁸, rompendo para além dos limites que fragmentam as disciplinas, mas principalmente a rígida fronteira que separa a ciência da arte, acentuando e intensificando as migrações do conhecimento e da informação, “facultando ao *sensorium* dos jovens vivenciar experiências de linguagens que não se bastam e tampouco se confinam à tradição verbal” (Citelli, 2006, p.161). Tal premissa posiciona os meios não apenas como suportes tecnológicos, mas como dimensões estratégicas da cultura, sendo co-partícipes da configuração de novas sociabilidades, sensibilidades, conceitos de produção, circulação e consumo de produtos simbólicos, propondo-se, enquanto tais, como referências orientadoras de fenômenos sociais, econômicos e culturais.

Da mesma forma, a construção da linguagem não é regida por um único mecanismo, pois ao se referenciar, ela se envolve e interage com os participantes,

⁵⁷ A educomunicação é um campo em construção para designar a atividade educativa que se propõe a trabalhar a comunicação por meio de diferentes recursos na defesa de uma dimensão humana, filosófica e ética a partir do dialogismo. As contribuições teóricas vêm desde Célestin Freinet, passando por Paulo Freire até chegar aos latino-americanos Mario Kaplun e Jesús Martín-Barbero, trazendo em comum a marcante característica de olhar para a prática social e educativa em um processo dialético teórico-prático, produzindo o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação e educação.

⁵⁸ A transdisciplinaridade reflete, de um lado, a des-hierarquização dos conhecimentos para que seja possível dar conta das dinâmicas e transformações sociais; por outro lado, significa a assunção da pluralidade dos discursos e linguagens sociais, bem como diversos modos de acesso e de expressão de irreduzível multidimensionalidade do social (Martín-Barbero, 2002).

com os objetos e com os meios de sua representatividade frente à diversidade de signos atuante – por isso os sentidos nunca estão prontos, mas se fazem por meio de relações complexas entre enunciadore e co-enunciadore, reforçando a natureza hipertextual⁵⁹ e plurissignificativa da linguagem. Nesse sentido:

“Gramáticas (são) configuradas por práticas de enunciação de atore situadore tanto na produção como na recepção, e por formatos de sedimentação de sabere narrativer, hábitore e técnicas expressiver... (Faz-se necessário, neste novo contexto,) gramáticas que dão lugar a uma topografia de discurso movediça, e em constante evolução, exigida não só pela renovação do capital e pelore transformaçõere tecnológicore mas também pela movimentação permanente das intertextualidade que alimentam os diferente gênerore nas diferente mídiare. Gramáticas que são lugar de complexore ‘tecido’ de resíduore e inovaçõere, de anacroniare e modernidade, de assimetria comunicativer que envolvem, da parte dos produtore, sofisticada ‘estratégias de antecipação’ e, da parte dos espectador, a ativação de competência de leitura e operador de apropriação” (Martín-Barbero, 2002, p.238).

Complementando a esta perspectiva, Freire (2000) e sua abordagem de alfabetização como forma emancipatória de estender poder ao público situa no centro do processo de comunicação as estruturas que representam as duas face de uma mesma “moeda democrática” – o potencial opressor de um lado e libertário de outro. Para Freire (1969), a alfabetização implicaria não somente em apenas ler a palavra e o mundo, mas principalmente em saber escrever a palavra e sobre o mundo em busca de transformá-lo. Sua metodologia questionadora insistia no significado de participação efetiva para que os educadore (detentore de poder, traduzidore por sua dimensão de sabere acumuladore) pudesse evocar a inteligência e as percepçõere dos educandore ao utilizar e se apropriar da linguagem e das imagem que faziam parte do cotidiano destore, rejeitando modelore pré-fabricadore e impostore de cima para baixo, ou seja, que mantivesse as hierarquiare vigente.

Nesta mesma linha de pensamento, idealizando a simbiose entre as diferente classe de sabere atuante em um mesmo processo sócio-educativer, reconhecendo a oportunidade para o educador de crescer junto com o educando, remontando ainda à cultura como elemento essencial de integração, Dewey (1952) via na consolidação do conhecimento (processo este que se desenvolve com a lapidação da informação existente) uma técnica que capacitava as pessoa a mudar

⁵⁹ O termo “hipertexto” foi criado por Theodore Nelson, na década de 1960, para denominar a forma de escrita/leitura não linear advinda da informática. Em decorrência disso, o hipertexto está relacionado à própria evolução da tecnologia computacional quando a interação passa à interatividade, em que o computador deixa de ser binário, rígido e centralizador para oferecer ao usuário interface interativer.

o mundo em vez de amoldar-se a ele. Neste modelo, ao se propor uma relação integradora e horizontalizada entre produtor, produção, produto e receptor, todos ativos e interdependentes, propõe-se também a democracia dialógica e dialética do processo de comunicação, reconhecendo os valores e a própria audiência como co-arquiteta na produção midiática e de suas ressignificações simbólicas.

A teoria da biologia da cognição de Maturana e Varela (1995) tem profundas implicações no campo da educação, pois, conforme sugerido, o viver não se separa do conhecer, levando a reflexão sobre os métodos pedagógicos tradicionais pela mecanicidade de sua aplicação, estranho ao viver e, muitas vezes, indesejáveis para a ontogenia⁶⁰ dos sujeitos cognitivos. Essas contribuições baseiam-se nos pressupostos de que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na relação – “o futuro de um organismo nunca está determinado em suas origens; é a partir da compreensão desse fato que temos que considerar a educação e o educar” (Maturana, 1991, p.26). O autor então questiona a objetividade de um mundo externo à realidade de seus próprios habitantes que, para o autor, somente existiria na medida em que seja criado com o fazer de suas tramas sociais, utilizando seus próprios linguajares – desta perspectiva se origina o termo *autopoiesis*⁶¹, que expressaria a ideia de autoprodução dos seres vivos, aplicado originalmente ao funcionamento das células como sistema que produz a si mesmo ao operar no processo de viver, ou seja, advém de uma lógica circular onde o efeito rebate sobre a causa que, por sua vez, faz disparar outros efeitos. Exemplo do sistema autopoietico é a própria cultura, pois ela só existe em um espaço de diálogos e negociações.

Neste cenário, Orofino (2005) reafirma a necessidade de mudança no presente contexto para que se possa integrar os diferentes potenciais existentes de campos adversos e complementares (cultura, comunicação, educação...) em uma proposta política digna de proposições que condigam com a realidade, deixando de

⁶⁰ Ontogenia se refere ao processo de desenvolvimento de um indivíduo no qual as relações que se estabelecem com o meio e consigo mesmo redundam num processo de produção de sentido que seja pertinente para o seu operar como ser vivo.

⁶¹ A noção de *autopoiesis* implica, portanto, a constuição do mundo de forma autônoma, sem que haja um mundo externo objetivo independente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo – o mundo emerge junto com a ação/cognição do sujeito, considerando a própria vida um processo cognitivo. Nesse sentido, o sujeito vive e sobrevive porque produz conhecimento que é instrumento através do qual se acopla com a realidade.

ser anacrônicas e instrumentais para que se possa compreender a localidade enquanto espaço desterritorializado na medida em que, cada vez mais, apresenta características multiculturais da globalização “não apenas pelo entrelaçamento de identidades culturais locais, mas, sobretudo, pela ação das mídias que conectam os universos locais aos diferentes cenários socioculturais que existem no planeta” (2005, p.146), ou seja, frequentemente o local é desafiado pelas inúmeras diferenças existentes no mundo. Por isso a autora assim reafirma sua posição:

“Defendo o apelo à *construção de visibilidade* para a imaginação e criatividade das crianças e adolescentes a partir do espaço escolar como uma questão de direito à atualização e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. E neste sentido, ao usarmos as novas mídias na escola – de modo transdisciplinar e coletivo – poderemos certamente enriquecer estes processos. Porém, eu acredito que, somente na medida em que forem *meios* (e não fins) de problematização de questões que sejam de interesse dos estudantes e da própria comunidade escolar é que podemos atingir estes objetivos” (2005, p.29).

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos e modas, lugares e imagens vislumbrantes, pelas viagens internacionais de um sonho perfeito, pelas imagens exuberantes da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados e de diálogos complementares, “mais as identidades se tornam desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente” (Hall, 1999). A difusão do consumismo, real ou imaginado, contribuiu para o preenchimento das prateleiras do chamado ‘supermercado cultural’, onde o indivíduo é confrontado por uma gama de diferentes identidades (cada qual com seus apelos intimistas e individualistas), do qual se parecer ter a sensação de que é possível fazer uma escolha. Os fluxos culturais entre as nações e o consumismo global (físico e simbólico) criam e fortalecem possibilidades de identidades partilhadas – “como ‘consumidores’ para os mesmos bens, ‘clientes’ para os mesmos serviços, ‘públicos’ para as mesmas mensagens e imagens” (1999, p.74) – entre pessoas que estão distantes umas das outras no espaço e no tempo.

“No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de ‘língua fraca’ internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como ‘homogeneização cultural’⁶²” (Hall, 1999, p.75).

⁶² Para Hall (1999), em consonância com a tendência em direção à homogeneização global, existe também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade. Portanto, da mesma forma que se

Kaplún (1992) contextualiza a importância de se manter o caráter social e comunitário da educação como um valor de grande peso diante da contemporânea matriz educativa que muitas vezes prioriza a tendência individualista que a mera substituição do processo de aprendizagem por meios tecnológicos provoca. A escola existia por uma razão pragmática, a de atender uma dada quantidade de alunos em um determinado espaço físico, mas também por uma razão pedagógica: como espaço propiciador da socialização e das interações grupais, vistas como um componente básico e essencial dos processos educativos.

Em plena concordância com o pensamento de Vygotsky (1987), para quem o desenvolvimento do educando se dá primeiro em nível social e apenas mais tarde em nível individual, Kaplún diz que o sujeito educando adquiriria sua competência linguística, isto é, o domínio dessa ferramenta indispensável para a construção de seu pensamento e a conceituar de suas aprendizagens, mediante a apropriação desses símbolos culturalmente elaborados – as palavras – que lhe permitiria, por sua vez, comunicar-se e representar os objetos, ou seja, pensar, sendo, portanto a linguagem, matéria-prima para a construção do pensamento e instrumento essencial do desenvolvimento intelectual, adquirida na comunicação e na socialização por ela promovida. Comunicar seria conhecer e educar condiz com se envolver em um processo de múltiplos fluxos comunicativos.

Martín-Barbero (2000) então reforça a posição de que a educação teria o papel de implantar nos educandos uma mentalidade mais crítica, questionadora, desajustada a da inércia atuante na acomodação do qual as pessoas vivem para renovar a cultura política de maneira que a sociedade crie sociabilidades para conviver, ou seja, sujeitos autônomos, livres tanto interiormente como em suas tomadas de posições, conciliando com esta postura a capacidade de desenvolver ainda sujeitos humanos (na medida em que a escola assuma os desafios que as inovações tecnoprodutivas apresentam ao educando em termos de novas linguagens e saberes) e sujeitos cidadãos (onde sua construção significa que a educação ensine os educandos a ler o mundo sob a ótica cidadã). Ainda mais que, diante de um educador que sabe recitar muito bem sua lição, senta-se à sua frente

um educando que, por osmose com o meio-ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e vivências que circulam pela sociedade.

“Ante uma sociedade que massifica estruturalmente, que tende a homogeneizar, inclusive quando cria possibilidades de diferenciação, a possibilidade de sermos cidadãos é diretamente proporcional ao desenvolvimento de sujeitos autônomos, de gente livre, tanto interiormente como em suas tomadas de posição” (Martín-Barbero, 2000, p.134).

Assim, quando se aspira a uma sociedade global humana, edificada sobre o diálogo, a cooperação solidária e a reafirmação das identidades culturais, o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos atuantes aparece como fator essencial, e em torno do qual gravitam os outros aspectos, como a participação política e social. Desta maneira, a pedagogia educacional precisa estar articulada a uma perspectiva curricular que esteja adequada às realidades locais, sendo construída a partir de cada escola e de suas relações com o entorno do qual está inserida. Por isso o autor se coloca contrariamente tanto aos que vêem nos meios de comunicação e na tecnologia da informação uma das causas do mal-estar moral e cultural da sociedade como também discorda dos defensores de seu oposto, daqueles que os vêem como uma espécie de panacéia, uma solução mágica para os problemas da educação:

“Só assumindo a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura é que a escola poderá inserir-se de novo nos processos de mudança atravessados pela nossa sociedade e interagir com os campos de experiência em que se processam essas mudanças” (Martín-Barbero, 2000, p.59).

Ao se encarregar dessas transformações, a escola pode interagir com as novas formas de participação cidadã do qual o novo ambiente comunicacional abre, atualmente, à educação. Porém, Martín-Barbero (2000) alerta que nada pode prejudicar mais a educação que a introdução de modernizações tecnológicas sem que antes se altere o modelo comunicativo-pedagógico que está permeando todo o sistema escolar, evidenciando assim a origem do ecossistema comunicativo, uma teia ou rede de relações que cuida da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos em ambientes educativos difusos e descentrados, de informação e de conhecimentos múltiplos.

Isso porque, no presente contexto, os jovens educandos têm maior empatia cognitiva e expressiva com as novas tecnologias e com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, as diferentes velocidades atuantes em processos

variados, aquilo que é próximo e o que está distante, a dialética do virtual e do real. Trata-se de um novo *sensorium*⁶³ que possibilita novos modos de se perceber e de sentir (se relacionar) com o mundo, uma nova sensibilidade que, em muitos casos, se desloca do contexto visível/compreensível dos adultos (pais e educadores) por dialogar permanentemente com a questão das mediações, envolvendo-se com as heterogeneidades culturais e ainda, como se não bastasse, com as dinâmicas de desterritorialização e hibridização.

Ao mesmo passo em que esta abordagem curricular se posiciona como transdisciplinar e multicultural, aberta e espontânea, com valores éticos e solidários, toda produção cultural que seja originada da escola contribuirá significativamente para a transformação da realidade educacional local. Por isso, as práticas pedagógicas educacionais envolvem não apenas o processo de leitura de códigos pré-estabelecidos, mas também a dinâmica de se redigir por meio destas novas linguagens existentes para que, desta forma, possa-se ressignificar o mundo. Em decorrência deste processo, abre-se a possibilidade para a produção de outras narrativas (novas significações) para além daquelas que os educandos estão acostumados a consumirem usualmente, fazendo com que a cultura hegemônica seja contestada e recriada diante às dimensões locais, produzindo-se então contranarrativas de emancipação e libertação na medida em que estas condizem com os medos e anseios de seu público.

Como o modelo vigente atualmente (aliás, desde o racionalismo cartesiano) é predominantemente verticalizado, autoritário na relação educador-educando e também de transmissão de aprendizado linearmente sequenciado, reduzindo assim qualquer iniciativa que instigue a curiosidade em detrimento do condicionamento, a introdução neste modelo de meios e tecnologias modernizantes reforça ainda mais os obstáculos que a escola tem para se inserir na complexa e dinâmica realidade da sociedade contemporânea – isso justifica porque é indispensável partir dos problemas de comunicação antes de se querer alterar os meios.

⁶³ Ao analisar a “atrofia da aura” na obra de arte devido sua reprodutibilidade, Walter Benjamin questionou exatamente a instrumentalidade da técnica ao conectar as inovações da tecnicidade com as respectivas transformações do *sensorium*, dos modos de percepção e experiência social – a tecnicidade nomeia então o que na sociedade não é só condizente ao instrumento mas também da ordem de sedimentação de saberes e da constituição das práticas.

“Em lugar de ser percebida como uma chamada a que se reformule o modelo pedagógico, a difusão descentralizada de saberes, possibilitada pelo ecossistema comunicativo, resulta no endurecimento da disciplina do colégio para controlar esses jovens, cada vez mais frívolos e desrespeitosos com o sistema sagrado do saber escolar” (Martín-Barbero, 2000, p.55).

A partir da consolidação destas duas dinâmicas, a de uma comunicação que se converte em ecossistema e a de uma forte diversificação e descentralização do saber, fica o questionamento de qual é a reação do sistema educativo da escola à brecha cada vez maior que existe entre a cultura da qual falam os educadores e a cultura e sensibilidade apreendidas pelos educandos? Por não estarem seguros sobre manifestações de estilo próprio por parte dos educandos, os educadores sentem-se no direito de reprimir a criatividade advinda do processo de aprendizagem não-formal, como reflexo dos hábitos e da inércia do ensino legitimado pelo modelo imperante de comunicação escolar. Fortalece-se assim, enraizado em terrenos pouco férteis, um sistema escolar que não desperta os jovens para uma releitura de suas próprias vivências criativas, como também ignora a existência de uma cultura não formal que tem características próprias, especialmente nos setores populares, do qual desafia a escola pelo fato desta estar muitas vezes desprovida de modos de interação com aquilo que, de fato, acontece e se perpetua ao seu entorno. Isso porque a escola desconhece o que de cultura se produz e transcorre pelo universo audiovisual, uma riqueza de valores advinda do hibridismo, da mistura de memórias territoriais com imaginários deslocados, reivindicando o direito de se fazer ouvida ao desmontar a pretensão de enaltecer a cultura letrada como a única digna de se inscrever no eixo cultural da sociedade.

Participar do desenvolvimento de uma nova proposta educativa, portanto, supõe possibilitar que, a partir do uso alternativo de uma mesma tecnologia (seja ela qual for, e não necessariamente eletrônica), a demanda social seja transformada por essa mesma tecnologia para que possa direcionar a outras, diferentes das então existentes atualmente no mercado, mas que possam responder melhor às necessidades próprias dos mesmos usuários e não só dos comerciantes da tecnologia, de acordo com a visão de Orozco-Gómez (2002). Esta nova proposta deve estar ancorada em um projeto político-pedagógico mais amplo, atentando-se às dimensões essenciais da prática educacional como o exercício da cidadania e, conseqüentemente, o pleno desenvolvimento do ser humano.

O autor ainda destaca que a transformação da demanda social por novas tecnologias é um processo longo e exaustivo, só sendo possível através de uma educação diferente das sociedades que, entre outros objetivos, esteja o de fortalecer sua própria cultura, e conclui: (I) cada meio e cada tecnologia exercem uma mediação⁶⁴ particular nas pessoas com as quais eles interatuam e na estruturação dos próprios conteúdos que transmitem; e (II) nenhum meio ou tecnologia pode ser remediado ou tomado como sabido, enquanto dispositivo de estruturação de seus próprios conteúdos e enquanto fonte distinta de mediação.

Desta maneira, a educomunicação se mostra um importante processo como meio de desenvolvimento humano devido à valorização da identidade pessoal, do resgate e discussão da cultura local e da apropriação da forma de se comunicar na esfera global/plural, integrando neste processo os múltiplos elementos que contextualizam a existente realidade elucidada. Como a questão chave não está nas tecnologias propriamente ditas, mas no próprio modelo de comunicação adotado, trata-se, portanto, de aprimorar simultaneamente a educação e as redes socioculturais que a integram, ampliando os espaços de aprendizado em um processo no qual o ato de aprender confunde-se com o ato de conhecer o entorno e de intervir socialmente ao se reconhecer individualmente (o educando) como membro ativo de um grupo (a comunidade).

Por transcender os limites fronteiraços entre a ciência e a arte, entre os conhecimentos disciplinar e corporeidade, a prática educacional agrega em sua dinâmica de atuação o uso de códigos de linguagem variados que estimulam justamente o rompimento das divergências existentes entre o conhecimento elaborado e os saberes populares. Assim, promovendo maior visibilidade à incorporação de elementos até então antagônicos, expondo-os agora como complementares, enaltece-se também a capacidade de contribuir para um maior reconhecimento das comunidades nas produções que despertam no âmago da própria escola. Deste modo, “humaniza-se a produção, desnaturaliza-se a

⁶⁴ Orozco-Gómez se refere a mediação como forma de produção de sentido (toma-se como ponto de partida o consumo cultural, a apropriação, recusa ou resistência) que são “estruturantes e configuram e reconfiguram tanto a interação das audiências com os meios, como a criação – por parte das audiências – do sentido desta interação” (1993). Desta maneira, a teoria das mediações buscam um enfoque integral dos processos de circulação e produção de sentidos, lançando-se ao desafio de identificar, conceituar, mapear as operações e os modos de reconhecimento entre produtores-meios-receptores em um movimento dialético e sócio-histórico (Martín-Barbero, 2001; Silverstone, 2002).

linguagem, desmistifica-se a tecnologia e torna-se possível verificar a sua feitura enquanto prática social” (Orofino, 2005, p.139).

Com isso, fica evidente como os processos educacionais podem interagir no contexto escolar, atuando como facilitadores da relação entre educandos, educadores e a comunidade que os envolve, abrangendo suas expressões e culturas, evidenciando suas identidades locais e fortalecendo a convergência de diferentes meios para o desenvolvimento múltiplo do ensino e da aprendizagem, tendo como premissa que o processo educativo precisa se apropriar da riqueza das ruas para que só então ser vivenciada como relação e não como objeto, facilitando a integração e problematização de conteúdos e realidades – a metodologia do qual a educação se insere condiz a um paradigma educacional problematizador, dialógico, crítico e complexo.

3.2 O PERTENCIMENTO POR MEIO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

O patrimônio histórico e as culturas tradicionais, de acordo com Canclini (2006), revelam suas funções contemporâneas quando questiona de que forma um dado poder teatraliza e celebra o passado para reafirmar-se no presente. Neste contexto, a educação patrimonial⁶⁵ apresenta-se como suporte de conhecimento para que se possa promover no indivíduo a noção de cidadania, desenvolvendo, de modo individual (mas não individualista) em um processo coletivo, o sentido de pertencimento e empoderamento, elementos estes instigadores da autoestima e que fazem elevar o senso de visibilidade social e conseqüente reconhecimento do bem cultural, contribuindo assim para construir os pilares nos quais se alicerçam a formação integral do indivíduo diante de sua própria identidade.

Fica evidente, portanto, como o *habitus* sugerido por Bourdieu atua socialmente neste contexto, pois este conceito é definido como uma competência cultural, ou seja, como um sistema de disposições que, ao integrar as experiências

⁶⁵ De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a Educação Patrimonial se constitui de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sociohistórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos de base democrática 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 noções de patrimônio cultural diversas.

passadas, funciona como matriz de percepções e de ações, possibilitando tarefas diferenciadas. Com isso, a competência cultural do *habitus* integra o sistema de disposições que existe no sujeito do aprendiz, no qual fazem parte suas experiências, sua trajetória cultural, ou os modos de adquirir essas disposições – o *habitus*, enfim, tem a ver com a forma como os saberes são adquiridos, assim como as habilidades e as técnicas artísticas, onde a forma de aquisição perpetua-se nas formas dos usos, ou seja, o modo de relacionamento com os objetos, com a linguagem ou com os saberes depende de seu modo de aquisição.

Ao se pontuar na educação patrimonial a identificação de referências culturais, considera-se não apenas as dimensões e atribuições do valor histórico e artístico dos bens e das comunidades envolvidas. Há de se incorporar no ato de reflexão sobre o que envolve um bem cultural sua dimensão simbólica daquele espaço para seus habitantes, proposta esta plural, diversificada e complexa, já que, do ponto de vista da cultura, ao se considerar apenas uma determinada concentração de um número significativo de monumentos representativos, de alguma forma isso reduz sua vitalidade, uma vez que se deixa de aprender em toda a sua complexidade as dinâmicas de utilização daquele bem citado. Trata-se, assim, de levar em conta um ambiente que se constitui de um conjunto de construções, de um processo cultural em que se insere neste contexto, considerando a maneira como diferentes sujeitos ocupam um dado espaço, utilizam os recursos existentes, a maneira pelo qual suas histórias são construídas, como as edificações e objetos são produzidos, como se faz uso dos conhecimentos e costumes existentes. Entretanto, há um ponto questionador em que Bauman apresenta:

“De fato, em toda a história humana o trabalho da cultura consistiu em peneirar e sedimentar duras sementes de perpetuidade a partir de transitórias vidas humanas e de ações humanas fugazes, em invocar a duração a partir da transitoriedade, a continuidade a partir da descontinuidade, e assim transcender os limites impostos pela mortalidade humana, utilizando homens e mulheres mortais a serviço da espécie humana imortal” (Bauman, 2001, p.146).

Como a memória do passado e a confiança no futuro foram, de acordo com Bauman (2001), os referenciais em que se sustentaram as pontes culturais e morais entre a transitoriedade e a durabilidade, embasando ainda em seus conceitos da liquidez moderna, enquanto os saberes lógico-simbólicos se encontram no ambiente e se relacionam com a organização do conhecimento hegemônico, os saberes

históricos⁶⁶ podem ser vistos à margem do entorno atual, vistos de forma desvalorizada e até mesmo desacreditada. Martín-Barbero afirma que “vivemos uma forte des-historização da sociedade em benefício do presente e de sua valorização absoluta, isto é, uma perigosa perda de memória” (2002, p. 249). Há, portanto, um arranjo plural no qual se misturam retalhos do passado sem que haja uma vinculação mínima com seus contextos históricos – não se trata tampouco de promover uma história contemporânea que valorize o passado recente, sobretudo quando se prima pelo que é atual, confundindo com o que é instantâneo.

Como ressalta Bauman sobre esta posição, “a instantaneidade (anulação da resistência do espaço e liquefação da materialidade dos objetos) faz com que com que cada momento pareça ter capacidade infinita” (2001, p.145). Seguindo ainda mais além essa linha de pensamento, Bauman supõe que, em oposição aos objetos “transitórios”, destinados a serem usados e a desaparecer em meio ao processo de consumo ao qual se submete, os objetos duráveis são apropriados pelas pessoas que detêm relevante poder e influência para assegurá-los contra as ações de deterioração e, como isso, os monopoliza. Assim, dialogando com Thompson, manter as coisas por um longo tempo tornou-se um sentimento de privação – “uma vez que a infinidade de possibilidades esvaziou a infinitude do tempo de seu poder sedutor, a durabilidade perde sua atração e passa de um recurso a um risco” (1972, p.146).

A educação patrimonial, então, deve se colocar como um meio de encontrar pontos-chave no passado para identificar e decifrar as encruzilhadas do presente – a questão é superar a história feitichizada para valorizar os traços históricos condizentes com os valores que ligam os indivíduos aos seus respectivos espaços e tempos, enfatizando as memórias locais. Trata-se de construir novas narrativas históricas plurais, onde caiba a memória do lugar do qual se vive, assim como as esferas dos quais se pertence. Isso possibilita aos jovens estarem abertos e atentos aos diferentes ritmos e temporalidades dos distintos povos e das diferentes culturas, fazendo-os compreender naturalmente que nem tudo acontece e decorre da mesma velocidade.

⁶⁶ Os saberes históricos condizem com os saberes capazes de interpelar a consciência histórica, significando, desta maneira, recuperar menos aquilo que aconteceu do que aquilo que se é feito, sem o qual não se chega a uma conclusão plausível e pertinente sobre quem, de fato, se é em um dado contexto sociocultural.

“Necessitamos construir uma história que, partindo de alguns fatos-chave do presente mais próximo, nos permita situá-los na escala mais larga do tempo longo, colocar nosso hoje em perspectiva, ou seja, desnaturalizar o óbvio e evitar os determinismos de toda espécie. Isso implica, no fim das contas, um exercício de desestabilização do presente, para que haja horizontes e projetos de futuro e não uma eterna repetição do atual, para poder debater sobre os futuros, não só daqueles previsíveis a partir das tendências atuais, mas dos alternativos, dos que realmente inovam” (Martín-Barbero, 2002, p.250).

Disso deriva um vetor de significações múltiplas, que não são inerentes ao objeto em si, mas são sim geradas dentro e fora delas. Concomitantemente, como tanto a identidade de classe quanto de gênero, de etnia, ou de região, que há tempos proporcionavam consistentes localizações enquanto indivíduos sociais, encontram-se transformadas e transfiguradas em posturas não tão claras, em atitudes nem sempre reconhecíveis por suas raízes. Como Hall (1999) afirma, o cenário que se vivencia é de um sujeito cuja autoconsciência é muito problemática, já que o mapa de referências de sua própria identidade não se restringe apenas a um, ou mesmo de fronteiras bem definidas e delimitadas, uma vez que os referenciais dos seus modos de pertencimento são múltiplos e, portanto, é um sujeito que se identifica a partir de diferentes âmbitos com distintos espaços, realidades e ofícios.

É preciso superar a tentativa de se resgatar ou de preservar a autenticidade das manifestações advinda de uma noção mítica de tempo, que enfatiza o seu olhar repetitivo, ou seja, faz-se necessário ir além dos estudiosos que estão tentando preservar seus próprios valores, “convertendo a cultura popular em símbolo de um tempo perdido e em refúgio para a vida moderna”, conforme saliente Fonseca (2000, p.91). Por isso, orientar um trabalho de preservação a partir da premissa de referência cultural, tal como é a proposta da oficina educacional com foco no patrimônio cultural, significar buscar novas formas de aproximação do ponto de vista dos atores que diretamente estão envolvidos com a dinâmica da produção, circulação e consumo de bens culturais – mais que reconhecer-lhes o estatuto de legítimos detentores não apenas de um saber fazer, pretende-se fazer com que reconheçam o destino de sua própria cultura.

Isso porque falar e cuidar de bens culturais não se limita a falar de coisas ou práticas que em que se tenha identificado significados intrínsecos, próprios das coisas em si. Trata-se sim de falar de coisas ou práticas cujas propriedades, derivadas de sua natureza material, são seletivamente mobilizados pelas sociedades e entre as comunidades para socializar, operar e fazer (inter)agir suas

crenças, afetos e idéias, seus significados, expectativas e valores. Fora do fetichismo, a matriz desses sentidos, significações e valores não reside nas coisas em si, mas nas práticas sociais.

Historicamente, foi a partir dos anos 1960, na América Latina, que a cultura popular urbana passa a ser tomada mais vorazmente por uma indústria cultural cuja influência se torna cada vez mais abrangente, transpondo modelos em larga medida buscados no mercado global. “A proposta da cultura se torna sedução tecnológica e incitação ao consumo, homogeneização dos estilos de vida desejáveis (...) e incorporação dos antigos conteúdos sociais, culturais e religiosos à cultura do espetáculo” (Martín-Barbero, 2001). Como reflexo desse processo nas classes populares, engata-se a desvalorização cotidiana de seus saberes e de suas práticas autênticas – ao abordar a não-contemporaneidade entre as tecnologias e seus usos no processo de contínuo de aceleração da modernidade, Martín-Barbero afirma que, em nome da memória eletrônica advindas dos avanços tecnocientíficos, “nossos povos estão sendo pressionados a renunciar a ter e desenvolver sua própria memória, posto que na alternativa entre atraso e modernidade a memória cultural não conta, não é informaticamente operativa, não sendo, portanto, aproveitável” (2001, p.266). Um contraponto a esta memória instrumental apresentada pelo autor é a memória cultural – esta não trabalha com “informação pura” e nem mesmo atua por linearidade acumulativa; articula-se à base de experiências e acontecimentos e, ao invés de acumular, filtra e carrega. Desta forma, a “memória cultural” apresentada é aquela que compõe aos seus integrantes, evidenciando assim sua funcionalidade na vida de uma dada coletividade para dar continuidade ao processo de construção permanente da identidade coletiva.

Em meio aos processos de massificação e hibridização decorrentes das transformações correlacionadas à globalização, estando a agenda da educação patrimonial inevitavelmente pautada destes adereços, Tonnies (1947) força a necessidade de se atentar para a existência de dois tipos de coletividade a serem discriminadas: a “comunidade”, caracterizada pela unidade do pensamento e da emoção, pelas evidências dos laços estreitos e das relações de solidariedade e identidade coletiva; e a “sociedade” que, de forma oposta, mostra-se através da separação entre meios e fins, com predominância da razão manipulatória e ausência de relações identificatórias do grupo, com a conseqüente prevalência do

individualismo e superficial agregação passageira, onde a falta de laços que verdadeiramente a unem é compensada pela competência e pelo controle.

De acordo com Martín-Barbero (2001), são os bairros de periferia que dispõem uma amplitude e uma atmosfera capazes de congregar seus diferentes habitantes, pois ali há a possibilidade de representações frente às autoridades e Estado opressores destas culturas não enquadradas e reconhecidas como tais. Os variados elementos que os compõem, representados por associações, estendem o seu eixo de atuação para além de seu próprio limite geográfica e que, em muitos casos, “articulam a percepção e a solução de problemas locais a um projeto social mais amplo, global”. Tais associações populares passam a construir um tecido social que vai desenvolvendo uma nova institucionalidade, que fortalece a sociedade civil na medida em que apresenta traços de novas relações sociais e de sujeitos coletivos na vida do país.

Uma dimensão fundamental do popular, reveladora de sua densidade sociocultural no bairro, são os processos de reconhecimento como locais de constituição das identidades. É desta pluridiversificação de significados que reside a cultura aqui referenciada, apresentando-se não como um segmento recortado da vida, mas como uma maneira de “qualificar diferencialmente (pelo sentido, pela significação, pelo valor) qualquer fatia, instância, tempo, objeto ou prática” (Meneses, 2010, p.32). Tal revelação advém da antropologia urbana, que não enxerga no bairro apenas um universo familiar ou doméstico, um espaço de mera reprodução da força de trabalho, mesmo sem renunciar a uma concepção estrutural da diferença e da conflitividade social. Desta forma, é no bairro que as classes populares podem estabelecer solidariedades duradouras e personalizadas, destacando-se como espaço social onde melhor se expressa o sentido da dinâmica que dá forma a novos movimentos urbanos (pois é território de lançamento da resistência e da criatividade cultural).

“O bairro surge, então, como o grande mediador entre o universo privado da casa e o mundo público da cidade, um espaço que se estrutura com base em certos tipos específicos de sociabilidade e, em última análise, de comunicação: entre parentes e entre vizinhos. O bairro proporciona às pessoas algumas referências básicas para a construção de um ‘a gente’, ou seja, de uma sociabilidade mais ampla do que aquela que se baseia nos laços familiares, ao mesmo tempo mais densa e estável do que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade” (Martín-Barbero, 2001, p.286).

Sendo um lugar de reconhecimento, o bairro integra o cenário de especificidade de produção simbólica dos setores populares na cidade e se constitui num mediador fundamental que faz uma ligação entre o universo privativo do domicílio com o mundo público urbano, propiciando algumas referências para a construção de uma coletividade, “de uma sociabilidade mais ampla que a familiar e mais densa e estável que a imposta pela sociedade” (Martín-Barbero, 2002). Exemplo disso reside na realidade em que as relações se estabelecem mais com base em laços profissionais do que por vizinhança nos bairros residenciais das classes de maior poder aquisitivo, enquanto pertencer ao bairro por parte das classes populares significa poder ser reconhecido em qualquer circunstância – ao invés de separar e isolar, o bairro comunica e integra (a cultura com a vida). Dessa maneira, a cultura, como enfatizado anteriormente, não é oficial ou propriedade de alguém, pois se apresenta como um modo de ser e viver.

Hall aborda a localidade enquanto espaço de acontecimentos e relacionamentos socioculturais em constantes transformações, afirmando que “nenhum local, seja ‘lá’ ou ‘aqui’, em sua autonomia fantasiada ou in-diferença, poderia se desenvolver sem levar em consideração seus ‘outros’ significativos e/ou adjetos” (2009, p.109). Com isso, o autor traça um paralelo com a noção essencial da identidade cultural que, entendida em si mesma como um modelo autoproduzido e autônomo, deve ser discursivamente construída no ‘outro’⁶⁷ ou através dele, por um sistema de similaridades e diferenças do qual faz oscilar os significados que ela constrói.

Sob esta perspectiva, fica evidente o que deve unir as ações de educação patrimonial: o foco no bem cultural em suas diferenciadas manifestações em distintas comunidades⁶⁸, bem como que os processos educativos primem pela construção coletiva e democrática do conhecimento por meio do diálogo permanente, da percepção crítica da realidade e da participação efetiva dos agentes sociais (sujeitos) detentores das referências culturais (sejam estas oficiais ou não,

⁶⁷ Conforme destaca o próprio autor (Hall, 2009), “o ‘outro’ deixou de ser um termo fixo no espaço e no tempo externo ao sistema de identificação e se tornou uma ‘exterioridade construtiva’ simbolicamente marcada, uma posição marcada de forma diferencial dentro da cadeia discursiva” (p.109).

⁶⁸ O termo “comunidade” refere-se tanto aos grupos produtores e/ou detentores de um bem cultural quanto à “comunidade imaginada” que é nação (Cf. B. Anderson. *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008).

presentes no centro ou na periferia, material ou imaterial), uma postura estritamente relacionada e conveniente às práticas educacionais. Assim, os bens culturais são considerados como suporte vivo e pulsante para a construção deste saber por meio de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem que devem ser construídas e consolidadas a partir das especificidades locais.

Para tanto, alguns caminhos devem ser trilhados para que a ação educativa de valorização e preservação do patrimônio cumpra efetivamente seu papel. Primeiramente, a educação patrimonial deve considerar que a preservação dos bens culturais é uma prática social, inserida nos contextos culturais, nos espaços da vida das pessoas. Assim, ela não deve se utilizar de práticas que enaltecem e reificam coisas e objetos sem submetê-los a um universo de ressignificação dos bens culturais. Ela associa, portanto, os valores históricos do bem cultural ao seu lugar atual, em sua comunidade de inserção, ou seja, ao lugar social onde o bem se encontra (Brandão, 1996).

Outro aspecto importante diz respeito à potencial contribuição da educação patrimonial para a criação de canais de interlocução com a sociedade e com os setores públicos responsáveis pela política de patrimônio cultural, por meio de mecanismos de escuta e observação que permitam acolher e integrar as singularidades, identidades e diversidades locais. Dessa forma, torna-se possível a identificação e o fortalecimento dos vínculos das comunidades com o seu patrimônio cultural, podendo potencializar a articulação de ações educativas de valorização e preservação patrimoniais – é preciso identificar e promover ações que tenham como referência as expressões culturais locais e territoriais, contribuindo para a construção de mecanismos junto à sociedade com vistas a uma melhor compreensão das realidades locais.

Um terceiro fator a ser considerado é o estabelecimento de vínculos entre políticas públicas de patrimônio às de cultura, turismo cultural, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas, favorecendo o intercâmbio de ferramentas educativas de modo a enriquecer o processo pedagógico inerente a elas. Dessa forma é possível a otimização de recursos na efetivação das políticas públicas e a prática de abordagens mais abrangentes e intersetoriais, compreendendo a realidade como lugar de múltiplas dimensões da vida. Acima de tudo, é preciso também ter clareza acerca do conceito de patrimônio cultural que é referência para as práticas de educação patrimonial, considerando no

processo de sua valorização, além dos valores estéticos e formais, os laços afetivos, sociais, simbólicos.

Complementando a tais aspectos, ao pensar a educação (tanto a formal quanto a patrimonial) a partir dos princípios de uma concepção libertadora/emancipatória, conforme propôs Freire (1970), as comunidades abrangidas por estas ações não devem ser tratadas como mera receptoras do conhecimento sobre patrimônio, o que Silveira e Bezerra (2007) criticaram justamente pela desconsideração da visão de mundo dos envolvidos (locais) por tomá-los como pessoas que precisam da “luz do conhecimento”. Isso vai ao encontro do que Freire chamou de “invasão cultural”, ou seja, quando se trata aqueles que são os principais protagonistas como um público/objeto sobre o qual se deve agir, levar informação, transmitir conteúdo, depositar conhecimento técnico-científico. Caso assim se estruture, a educação patrimonial estará apenas contribuindo para manter e reproduzir as relações socioculturais hegemônicas, pois se impõe uma visão de mundo e um marco valorativo e ideológico vindos de fora, desrespeitando-se assim a potencialidade local e desvalorizando o conhecimento empírico gerado no lugar.

A meta da educação patrimonial, portanto, é de despertar no educando a curiosidade, colocando-o como ator principal do processo de descobertas, ampliando sua capacidade de interferir construtivamente no local ao consolidar um novo campo autônomo interdiscursivo e transdisciplinar – neste sentido, a semelhança com os processos educacionais não é mera coincidência. Como sugere Canclini, “compartilhar com o público as dificuldades da arqueologia ou da história para descobrir um sentido, ainda que incerto, pode ser uma técnica legítima para suscitar curiosidade e atrair para o conhecimento” (2006, p.202). Desperta-se, assim, o desejo e o prazer de conhecer e de conviver com os bens culturais enquanto patrimônio coletivo, e de levá-lo a se apropriar desses bens enquanto recursos que aprimoram a sua qualidade de vida, contribuindo para seu enriquecimento enquanto pessoa e cidadão, em suas atividades de lazer, profissionais, de criação e de inter-relação com os outros e com o mundo – é em decorrência deste processo de conscientização⁶⁹ que emerge o compromisso com a

⁶⁹ Noção fundamental na teoria de Paulo Freire, a conscientização significa a superação pelo homem de sua condição de objeto, pois implica uma atitude crítica diante do mundo na qual o homem escolhe e decide,

preservação e, conseqüentemente, o resgate da memória social (sendo esta um fator primordial para a construção das identidades individuais e coletivas).

Para tanto, faz-se necessário transformar os espaços do conhecimento em lugares cruzados por mensagens, signos e códigos que não se restringem à tradição conteudística e enciclopédica que rege a educação formal – é preciso associar a rotina educativa escolar à realidade social de cada contexto cultural tal como ele existe e se traduz e reproduz, agregando os novos modos de ver, sentir e compreender a informação que se transpõe ao conhecimento. Assim, torna-se esta realidade vivenciada mais acentuada e, criticamente, um instrumento de seu próprio encontro e possível transformação em cada comunidade, ou seja, mais efetivos serão os processos educativos que tenham como foco o patrimônio cultural quanto mais estas iniciativas forem integradas às demais dimensões da vida das pessoas daquela localidade, devendo fazer sentido e ser percebido nas práticas cotidianas.

Como frequentemente o local é desafiado pelas várias diferenças existentes no mundo, seria constrangedor admitir que o regional, o nacional ou mesmo o global, para se realizarem, devessem instaurar o esvaziamento de outros também legítimos sentidos e práticas originais locais, que porventura não mais condigam diretamente aos interesses de uma nova ordem. Ao se repensar o alcance dos bens culturais consagrados, sejam estes municipal, estadual e/ou federal, quase unicamente definidos a partir de critérios jurídico-administrativos ou quantitativos, também sendo muito possível segundo apenas a extensão espacial de sua ocorrência, ainda um outro cenário se mostraria deprimente:

“Pior seria – e essa situação não é propriamente excepcional – que bens declarados de valor mundial fossem ignorados pela população local (salvo como mercadoria!): como pode algo valer para o mundo todo, se não vale para aqueles que dele poderiam ter a fruição mais contínua, mais completa, mais profunda? Como pode o patrimônio mundial não ter, antes, valor municipal?” (Meneses, 2010, p.).

Por isso, em sua dimensão política mais ampla, a educação patrimonial não se restringe apenas aos bens tombados, mas também deve se preocupar com tudo aquilo que faz parte da memória social – temporalmente, ao resgatar as narrativas do passado, problematiza-se o presente da vida cotidiana com a comunidade e na escola. Aliás, se a referência devesse refletir o potencial de interlocução entre os

diversos articuladores existentes e atuantes, sua origem deveria emergir justamente entre os interlocutores locais.

Além disso, torna-se importante frisar que o patrimônio cultural tem sempre como suporte vetores materiais, aplicando-se inclusive no que se refere ao patrimônio imaterial, pois da mesma forma que todo patrimônio material tem uma dimensão imaterial de significado e valor, todo patrimônio imaterial tem uma representação material que lhe possibilita realizar-se. Assim, a imaterialidade só pode se expressar por intermédio da materialidade e a materialidade, por sua vez, só se constrói por intermédio da representatividade simbólica do qual a fundamenta enquanto um bem sólido e estável. Impõem-se, desta maneira, superar dualismos insustentáveis, como esse em que matéria e conhecimento são mutuamente excludentes, pois, por exemplo, uma preservação que privilegiasse a imagem e a matéria, ou seja, as dimensões materiais de um dado bem, poderia trazer antes o efeito de retirar este bem da continuidade do tempo e, portanto, da vida.

Ainda assim, como a memória é o que entrelaça os fios da dimensão íntima e pessoal do passado em um tecido público, oferecendo uma visão alternativa aos discursos oficiais da academia e dos arquivos, faz-se necessário reconhecer o caráter desigual do patrimônio cultural, conforme observa Canclini (1994). Como o entendimento do que é um patrimônio é construído ao longo do tempo, a partir de reflexões sobre as experiências de preservação e pesquisas realizadas por instituições que atuam nesse campo, para o autor, na medida em que não há participação igualitária na construção de um conceito de patrimônio, a disparidade se faz notável na eleição e sacralização de bem cultural.

Desta maneira, determinados grupos sociais são excluídos da chamada memória nacional, ou seja, o conjunto tombado acabou por criar uma visão parcial daquilo que se é, na medida em que nem todos estão ali representados, entretanto alguns bem mais que outros. A memória coletiva geralmente denota que os personagens da história nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas. Para Canclini (1994), ao seguir um modelo eurocêntrico de proteção do patrimônio, houve uma hierarquização dos valores culturais que definiu o erudito e o científico como superiores e o popular como inferior, reforçando o caráter subalterno das classes populares e de suas memórias. Brandão (1996) averiguou ainda que, no Brasil, durante muito tempo as políticas públicas trataram de preservar lugares, edificações e objetos pelo seu valor em si mesmo, em um processo de reificação

das “coisas”/objetos em que estes são retirados de seus contextos (ou do tecido social), isolando-os do conjunto dos processos sociais. Entretanto, ao contrário, é preciso associar continuamente os bens culturais e a vida cotidiana como criação de símbolos e circulação de significados para que se possa buscar, “na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora” (Brandão, 1996, p.49).

A educação patrimonial traz consigo o desafio de lidar, especificamente no Brasil, com o fato de que a população nem sempre se identifica ou se enxerga no conjunto do que se chama de patrimônio cultural nacional. Isso é resultado histórico de uma amena participação social em todo o processo, desde a eleição dos bens patrimoniais, passando pela definição de usos para esses bens (no caso de imóveis ou áreas públicas), culminando em projetos de restauração que nem sempre levam em conta a relação afetiva entre as comunidades e o seu valor simbólico e, portanto, os valores sociais envolvidos em uma tarefa que não é meramente técnica e nem implica somente critérios de autenticidade. A percepção freiriana sobre ações educativas, como no caso da educação patrimonial, remete à presença do conceito antropológico de cultura, que evita hierarquizar populações e valoriza a diferença e a percepção do mundo a partir da alteridade. Nesta perspectiva, ao se discutir sobre o mundo da cultura e seus elementos, os indivíduos vão desnudando sua realidade e se descobrindo nela. Assim, a educação patrimonial deve se propor a articular saberes diferenciados e diversificados, concebendo-a em sua dimensão política a partir da concepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais e não meros dados aleatórios (Chauí, 2006). Por isso, a educação patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo. O reconhecimento desse fato, certamente, inserido em um campo de lutas e contradições, evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas e que é fundamental para o estabelecimento de diálogos interculturais e de uma cultura de convivência com a diversidade.

Enquanto prática educativa, formal ou não formal, é preciso considerar o patrimônio cultural como tema transversal, interdisciplinar e transdisciplinar⁷⁰, ato essencial ao processo educativo para potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos. Pensar a educação para o patrimônio cultural requer pensá-la como processo que possibilite a reflexão constante e ação transformadora dos sujeitos no mundo e não uma educação somente reprodutora de informações previamente estabelecidas, como via de mão única e que identifique os educandos como consumidores de informações – Freire (1970) chamou este modelo de “educação bancária”. A educação que se vislumbra, portanto, é aquela que ocorre nos espaços da vida, que se caracteriza como mediação (entendida como um processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, como incorporação da cultura, como domínio de modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo) para a construção coletiva do conhecimento, a que identifica a comunidade como produtora de saberes, que reconhece, portanto, a existência de um saber local. Enfim, a que reconhece que os bens culturais estão inseridos em contextos de significados próprios associados à memória do local. Desta maneira, possibilita-se a criação de “territórios educativos”⁷¹, onde:

“A cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida”. (Moll, 2009, p.15).

Neste sentido, a proposta de educação patrimonial aqui fundamentada deve ser uma ferramenta essencial para a afirmação de identidades, para que as pessoas se assumam como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos (Freire, 2000). Ao mesmo tempo, conforme lembra Canclini (1994), é preciso desmistificar a ideia de que os

⁷⁰ Gadotti (1997) diz que o objetivo da interdisciplinaridade é o de experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve na experiência cotidiana dos educandos, dos educadores e da comunidade, articulando o saber ao interrelacioná-lo entre estes diferentes atores. Tal proposta levaria à transdisciplinaridade, ou seja, ao rompimento com a estrutura disciplinar do conhecimento.

⁷¹ Na visão de Goulart (2010), os territórios educativos se referem a todo espaço que possibilite e estimule o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço de potencial educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes. (...) E o arranjo destes espaços não devem se limitar a especialistas (arquitetos, engenheiros...), mas sim, deve ser prática cotidiana de toda a comunidade escolar.

patrimônios tombados são neutros e explicitar as condições nas quais determinadas hegemonias se legitimam perante a sociedade. O patrimônio não é um objeto dado, cabendo ao poder público apenas a tarefa de reconhecer um valor intrínseco; ele é produto de uma escolha que pode aparecer historicamente como imposição simbólica para afirmar determinadas hegemonias e, desta maneira, pode ser instrumento para reprodução das relações de dominação e de desigualdade social.

Questionar esse universo de patrimônio desigual, sem desconsiderar o conjunto de bens já constituídos, é também tarefa de uma educação patrimonial de perspectiva libertadora e emancipatória. Não se trata de limitar as vivências simbólicas e educativas a um único contexto cultural específico. Não se trata de cair em um “localismo esterilizante” (Brandão, 1996), onde todos os processos de aprendizagem se realizam em seus limites e com seus exemplos. Trata-se, ao contrário, de partir das referências culturais locais, utilizando-as como arcabouço de símbolos, valores e significados por meio dos quais as ligações necessárias para a compreensão da vida, da cultura, da sociedade e do humano venham a ser estabelecidas, em um processo em que cada sujeito parte de seu mundo e de suas referências.

“Necessitamos construir uma história que, partindo de alguns fatos-chave do presente mais próximo, nos permita situá-los na escala mais larga do tempo longo, colocar nosso hoje em perspectiva, ou seja, desnaturalizar o óbvio e evitar os determinismos de toda espécie. Isso implica, no fim das contas, um exercício de desestabilização do presente, para que haja horizontes e projetos de futuro e não uma eterna repetição do atual, para poder debater sobre os futuros, não só daqueles previsíveis a partir das tendências atuais, mas dos alternativos, dos que realmente inovam” (Martín-Barbero, 2002, p.250).

Ao invés de tratar este patrimônio unicamente valorizando e enfatizando a técnica e a arquitetura, o desenho ou a qualidade do material construtivo, atitude que pode contribuir para a fetichização⁷² do patrimônio, é preciso compreendê-lo à luz dos processos sociais que o produziram e dos quais ele é testemunha. A educação patrimonial tem, assim, um papel fundamental, colocando-se para além da simples divulgação do patrimônio. Trata-se, antes de tudo, de construir uma relação com as comunidades e os lugares, possibilitando a apropriação social de conhecimentos do qual o patrimônio é o suporte.

⁷² Fetichizar o patrimônio significa vê-lo como coisa em si mesma, autônoma e independente dos processos que o construíram. A fetichização serve, assim, aos propósitos de ocultar os sujeitos do trabalho e também as relações conflituosas e de dominação que envolvem a sua produção, tornando-o um objeto aparentemente neutro.

3.3 A EDUCOMUNICAÇÃO E SUA APLICAÇÃO

Martín-Barbero diz que a maior parte da história escrita na América Latina não incorpora em si o espaço cultural⁷³, ou, ainda que o faça, acaba por reduzi-lo aos seus registros cultos, como a arte e a literatura, da mesma forma que “a vida política da nação é quase sempre só a da ‘grande política’, a política dos grandes fatos e das grandes possibilidades, e quase nunca a dos fatos e da cultura política das classes populares” (2001, p.241). De maneira a validar ou refutar este posicionamento, com a iniciativa de ressemantizá-lo sob a perspectiva dos educandos, a proposta da oficina educ comunicativa em educação patrimonial referenciada como o corpus deste projeto de pesquisa se dá pela significação do conceito de patrimônio cultural para além da ordem normativa, possibilitando que as vivências dos educandos sejam consideradas e colocadas como facilitadoras do diálogo entre a identidade individual e a representatividade da coletividade em um contexto pluralizado.

Tal proposta permite que os referenciais culturais sejam representados e repensados diante das especificidades que os caracterizam, fortalecendo assim os laços de pertencimento entre as pessoas e seus contextos. Isso porque, como aqui referenciado, da mesma forma que a cultura não é determinada pela estrutura, a ideologia não é mero reflexo das condições de produção – ambas constituem e são constituídas da estruturação da sociedade. É para este ponto que converge a reflexão da cultura/comunicação como constitutiva da trama social, o que contribui, por sua vez, tanto para a reprodução como também para a transformação e renovação do tecido social existente.

Mesmo que as periferias urbanas, em geral, não sejam reconhecidas e valorizadas pelos elementos que constituem sua própria cultura local, estando normalmente associadas ao descrédito dos saberes populares existentes e que permeiam toda a comunidade e pouco são percebidos, há de se notar uma pulsante vida sociocultural que entrelaça toda a relação que se torna evidente nas instituições

⁷³ O espaço cultural aqui apresentado se caracteriza como o lugar onde se articula o sentido que os processos econômicos e políticos têm para uma sociedade. Martín-Barbero (2001) cita como exemplo os meios massivos, em que implicaria a construção de sua história “a partir dos processos culturais enquanto articuladores das práticas de comunicação – hegemônicas e subalternas – com os movimentos sociais” (2001, p.241).

públicas de ensino, onde as interações/hibridizações simbólicas são valorosas e diversificadas em sua essência de significados. Entretanto, inevitavelmente o que se verifica é o desejo muitas vezes latente de estar fora daquelas localidades pelo fato dos educandos não reconhecerem a importância, para a construção da cidadania (algo em descrédito no contexto escolar atual), de muitos elementos dos quais eles mesmos interagem em seu cotidiano, porém de forma socialmente despercebida e educacionalmente descompromissada.

Conforme apresentado por Giddens (1991), adentrando os méritos das relações casuais e desterritorializadas do qual a escola age como centro aglutinador, na medida em que diferentes localidades passam a se interconectar mutuamente, transformações sociais derivadas deste processo se fazem evidente pela também transformação tanto do tempo como do espaço, culminando no que o autor chama de “desalojamento do sistema social” – extraem-se as relações sociais dos contextos locais de interação e sua reestruturação ao longo de escalas indefinidas de espaço-tempo, assim como de sua atual compressão.

Desta forma, a iniciativa da oficina educacional aplicada em dois diferentes colégios se esforçou em utilizar os referenciais institucionalizados e em voga no senso comum, como centros históricos, casarões antigos ou construções religiosas que estão associadas a um bem tombado⁷⁴ para projetar desdobramento em outros espaços e saberes, pois os verdadeiros significados existentes para o reconhecimento destes valores inevitavelmente estão presentes naqueles que compõem a memória e a história do devido local, e não a *memória histórica*⁷⁵ que, esta sim, tem ofuscado as tensões que caracterizam o campo do patrimônio cultural. Assim, a proposta da oficina é de se promover uma etnografia da cultura que, como produto final, pretende discutir uma metodologia de inventário e seu (re)conhecimento para documentar aquilo que se compreende como bem cultural do próprio bairro do educando.

⁷⁴ De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o tombamento é um ato administrativo realizado pelo poder público, tendo origem por meio do pedido de abertura do processo por iniciativa de qualquer cidadão ou instituição pública. Tem como objetivo preservar bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e também de valor afetivo para a população, impedindo assim a destruição e/ou descaracterização de tais bens.

⁷⁵ Na concepção aqui referenciada, a “memória histórica” se refere a uma periodização construída posteriormente aos fatos em análise, o que leva ao ocultamento de disputas, dos diferentes projetos e das incertezas do contexto histórico analisado, sendo que a própria produção historiográfica aceita acriticamente tais periodizações.

Esta proposta educativa é fundamentada por Laclau (apud Hall, 1999), para quem as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença” que, ao mesmo tempo em que desarticula as identidades estáveis do passado, possibilita a articulação e criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos dos quais o autor descreve como “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação” (p.40). Por isso, sendo atravessadas por diferentes antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos”, ou seja, identidades para os indivíduos, tais sociedades modernas não se desintegram porque os diferentes elementos identitários que a compõem podem ser conjuntamente articulados e de forma parcial, possibilitando assim que a estrutura da identidade permaneça aberta, nutrindo sua própria história.

Na atualidade, de acordo com Chuva (2009), a área em que o patrimônio se insere engloba um conjunto significativo de questões de ordem política, de relações de poder, de campos de força e âmbitos do social. Se anteriormente o patrimônio estava alheio a essa prática, hoje é tomado em consideração questões referentes à propriedade intelectual, ao meio ambiente, aos direitos difusos, ao direito autoral, ao impacto cultural causados pelos grandes empreendimentos, além de temas já tradicionais, como os que abrangem questões de urbanismo e uso do solo, expansões urbanas sobre sítios históricos decadentes, questão habitacional em áreas históricas urbanas e, principalmente, os limites que o tombamento impõem à propriedade privada.

Neste sentido, enquanto a noção de bem cultural tornou-se maleável e ampla, capaz de agregar valores, visões de mundo e ações políticas nem sempre harmoniosas ou coerentes entre si, a cultura também passou a ser compreendida como polifonia, uma partitura complexa de diferentes vozes e saberes, do qual a tradução desta polifonia é realizada por cada sujeito social (individualmente e coletivamente) a partir de seu posicionamento, do seu local de reconhecimento inserido nesta circulação de sentidos. Por isso, a proposição de uma pedagogia situacional dos elementos que considere as relações socioculturais já construídas não se separa do projeto político-pedagógico da escola, sendo esta a proposta da presente oficina educacional.

Se por um lado há uma infinidade de oportunidades a ser explorado por comunicadores no contexto escolar, quando estes se dispõem a se envolver na relação entre professores e estudantes para a construção do conhecimento, há

também múltiplas possibilidades a serem integradas pelos educadores no sentido da apropriação das linguagens e técnicas de produção diversificadas, fontes estas de caracterização dos processos educomunicativos e que tanto fascínio e curiosidade despertam para que a história de cada indivíduo seja por ele contada sob sua própria perspectiva de experiência e relato, possibilitando assim a vivência de uma prática dialógica, de amplas descobertas e co-criativa.

Na era atual, em que os meios educativos se multiplicam, impregnando toda a cultura – entendida como práticas sociais em relações de produção e em processo –, faz-se valer a oportunidade de colocá-los à disposição dos educadores e dos educandos, fazendo com que tais meios não sejam considerados como fins de si mesmo, mas que sejam efetivamente utilizados para comunicar e não apenas para emitir comunicados:

“O que nós chamamos de comunicação é, necessariamente, mais do que mera transmissão de conteúdo: isto é, o envio em mão-única. Recepção e resposta, aos quais completam a comunicação, dependem de vários outros fatores além das técnicas em si” (Williams, 1977, p.291).

Assim, em um cenário de convergências tecnológicas, o educador muitas vezes se vê recluso, instigado a não se aproximar dos meios de comunicação por não poder acompanhar seu desenvolvimento, perdendo uma grande chance de empoderar sua práxis. Ainda mais quando, de acordo com Gadotti (1997), a cultura primeira do aluno atual é a cultura midiática⁷⁶ por força da sociedade em que vive – tal cultura se adquire antes ou fora da escola, pela autoformação não metódica e não sistemática, que nasce da experiência de vida absorvida naturalmente. Esta

⁷⁶ A cultura midiática, referenciada também por Martín-Barbero (2001) e Silverstone (2002), evidencia o espaço referencial que a mídia ocupa (juntamente com outras dimensões estruturais) na constituição das relações sociais que se tecem no mundo contemporâneo, onde o desafio da educação está em lançar-se, educandos e educadores, à descoberta, à aventura de produzir resposta à presença massiva e ideologicamente mercantil que a mídia desempenha em diferentes contextos culturais.

representa uma cultura popular⁷⁷, do qual hoje está profundamente impregnada pela cultura de massa⁷⁸ e midiática, identificando-se mutuamente.

Com isso, a proposta da oficina educomunicativa voltada ao patrimônio evidencia que uma abordagem fragmentadora tanto em relação às disciplinas como também em relação à separação do processo de comunicação em partes isoladas (produção/mensagem/recepção) não seja viável para o pleno exercício de uma pedagogia pautada pela complexidade, pois é necessário ampliar as mediações escolares por meio de novos enfoques pedagógicos que visem, como afirma Orofino, “um consumo cultural crítico e que possibilite a criação de estratégias de uso destes meios para fins de construção da cidadania ativa, participativa, atuante no contexto da comunidade na qual a escola se insere” (2005, p. 32). Isso porque o consumo midiático, sendo seletivo, e portanto não passivo, acontece devido às “mediações culturais que se estabelecem a partir de múltiplas dimensões que constituem a própria experiência do sujeito na vida social” (2005, p.54).

Por isso, a relação entre os chamados emissores e receptores é apenas uma variável, entre outras, do sistema social ao qual está inserida – a capacidade de mudar uma opinião é inferior à de reforçar a posição existente, além de depender de uma série de outros fatores em comum, como a posição social, a formação familiar, o nível de instrução e crenças do indivíduo, entre tantas outras que atuam concomitantemente e de forma não hierarquizada. Ainda assim, o consumo da informação pode ocorrer sem que a atitude se altere, ao passo que a mudança de atitude possível pode acontecer sem que haja uma modificação do comportamento.

Ainda mais diante da destacada realidade instável e de múltiplas referências, faz-se possível criar a presente proposta de ação interventiva que traça

⁷⁷ A cultura popular teria, originalmente, marcas próprias que a diferenciam de outras manifestações culturais, tais como espontaneidade, dinamismo, criatividade, simplicidade, entre outras. Nas palavras de Martín-Barbero, as categorias ‘do culto’ e ‘do popular’ emergem na modernidade, no momento em que “a invocação do povo legitima o poder da burguesia na medida exata em que essa invocação articula sua exclusão da cultura”. Em outros termos, “do popular como in-culto, do popular designando, no momento de sua constituição em conceito, um modo específico de relação com a totalidade do social: a da negação, a de uma identidade reflexa, a daquele que se constitui não pelo que é, mas pelo que lhe falta” (2001, p.25).

⁷⁸ Charles Wright, em “Comunicação de massa” (1964), caracteriza os meios de comunicação de massa como: I) enorme audiência, heterogênea e homônima; II) do qual a experiência comunicativa é pública, rápida e transitória; III) onde o comunicador constitui-se em uma organização complexa, com divisão do trabalho e grandes orçamentos – uma relação direta desta comunicação de massa pode ser traçada com a cultura de massa, que emergiria da indústria cultural (segundo a perspectiva de Max Horkheimer e Theodor Adorno) e estaria vinculada às sociedades tecnológicas (não exclusivamente capitalistas, segundo a visão de Edgar Morin).

um elo entre a atividade pessoal e o pensamento global ao estabelecer como eixo de reflexão no espaço escolar esta dialética entre a ação local e a consciência mundial, com foco nos patrimônios culturais. Isto mesmo considerando que os bens culturais acumulados na historicidade de cada sociedade não pertencem efetivamente a todos, ainda que, sob o âmbito de formalidades, sejam oferecidos a todos. O que de fato se revela é que a apropriação, esta sim, se dá de maneira diferenciada/personalizada.

Desta maneira, abre-se a possibilidade para um debate que englobe os cenários da educação e da comunicação de forma integrada, ocupando-se daquilo que ultrapassa o instituído, daquilo que diz respeito à criação, à invenção de si mesmo, à experimentação da genuína experiência. Parte-se, portanto, do pressuposto de pensar caminhos de alfabetização para a produção de novos sentidos que estejam a serviço da emancipação humana, algo que somente será possível, na visão freiriana, por meio do conhecimento da realidade daqueles com quem se trabalha – conhecer a realidade dos educandos se reflete na leitura de suas palavras e imagens reveladas sobre este mundo sociocultural em profunda e constante transformação.

Aqui se torna importante salientar os referenciais conceituais advindos de Citelli, para quem as palavras desempenham um “papel determinante na ativação das relações intersubjetivas, na constituição das sociabilidades, nas manifestações emotivas, nas experiências cognitivas, nos tratos, contratos, distratos, nos apagamentos, revelações, induções” (2006, p.16). A palavra, em seus múltiplos sentidos, é a referência pelo qual os significados são construídos e possam ser efetivamente compreendidos em sua análise junto às referências atreladas ao processo de construção de sentido pelo qual elas naturalmente se envolvem e representam, já que as “mercadorias simbólicas” e sua produção não pode ser alcançada sem antes passar pelo crivo da linguagem para que o evento real possa ser traduzido numa forma simbólica.

Por isso, o caminho trilhado pela oficina educ comunicativa conduz a uma prática educativa engajada com a realidade plural e simbólica dos educandos, com uma pedagogia que esteja aberta ao currículo, à transversalidade da educação patrimonial e às vivências das comunidades escolar e local, potencializando as vozes no pronunciamento daquilo que se acredita ser relevante ao referencial de patrimônio cultural. É uma aposta na democratização da construção do

conhecimento e de seu entendimento através das influências da escola para além de seu próprio espaço físico, interagindo com o saber local para que os educandos se posicionem para se reconhecerem ao assumirem uma postura de co-produtores de suas próprias referências sócio-históricas. É também uma garantia ao potencial auto-reflexivo, possibilitando que a problematização das representações sociais locais passe necessariamente pelo desafio de se decifrar os produtos culturais e simbólicos a elas associadas.

Nesse processo, a situação de diálogo estabelecida propicia uma relação simbiótica na medida em que valores antes despercebidos, mas não desconhecidos, virão ampliar seu conhecimento e compreensão do conceito de patrimônio cultural, assim como esse contato pode significar a oportunidade de recuperar e valorizar as referências culturais locais, incorporando-as ao processo de aprendizagem e ao fortalecimentos da culturalidade e expressividade locais por suscitar o resgate memórias e a apropriação dos espaços públicos como fonte de reconhecimento de suas próprias identidades.

Complementariamente, como o primeiro passo para se preservar alguma coisa é justamente se relacionar com ela, conhecê-la em sua essência, os educandos são também encorajados a contestarem as histórias tradicionalmente relevantes e em muitas vezes a única assumida, buscando pesquisar por meio de outras fontes histórias (não oficiais), dando formato e direção para a prática emancipatória na vida cotidiana, dentro do próprio bairro, identificando e se colocando mais atentamente diante aos problemas (e soluções) para a salvaguarda⁷⁹ das manifestações culturais dos quais interagem.

A oficina educacional voltada à educação patrimonial é, portanto, uma aposta nos processos de resignificação que confere àqueles que estão envolvidos no exercício crítico⁸⁰ a possibilidade de atribuir outros significados ao discurso ou

⁷⁹ A salvaguarda condiz com as indicações daquilo que precisa ser feito para que um determinado bem cultural seja efetivamente preservado, envolvendo as formas dos quais o Estado e a sociedade agirão para preservar as condições que permitem a continuidade da manifestação cultural registrada, tendo-se por base o fato de que o Colégio Estadual do Paraná, um dos dois pesquisados neste projeto, se tornou tombado por iniciativa de uma dupla de educandos do próprio colégio.

⁸⁰ O pensar crítico refere-se à dimensão apresentada por Paulo Freire (1981) que caracteriza este pensamento como algo imprescindível ao verdadeiro diálogo, percebendo a realidade como processo, rejeitando a dicotomia entre o ser humano e o mundo, reconhecendo entre eles uma “inquebrantável solidariedade” – enquanto para o pensar ingênuo o importante é a acomodação diante ao presente normalizado e bem-comportado, para o crítico interessa a constante transformação da realidade para a permanente humanização dos seres humanos.

narrativa apresentados no contexto formal e tradicional, apropriando-se deste com o intuito de transformá-lo – mais que a mera recusa ou reprovação do objeto estudado, investe-se na sua apropriação e adequação ao contexto.

Posteriormente à aplicação inicial desta oficina, como um desdobramento não contemplado neste projeto (embora integre a oficina em uma etapa seguinte) pretende-se que os educandos tomem iniciativas para se possa buscar inventariar o bem cultural descrito por cada um deles em relação aos seus respectivos bairros. Trata-se de levantar e buscar, via fontes secundárias, ou mesmo primárias, todas as possíveis informações pertinentes sobre aquele determinado bem cultural para se produzir um conhecimento relevante e atual de como se comporta e traduz este bem, facilitando a apropriação e o uso da memória dos objetos e dos saberes que foram apresentados e discutidos durante o processo de realização da oficina.

A importância do registro documental dessas manifestações e realizações se dá justamente pela influência de outros fatores (externos) que vão transformando este bem no decorrer do tempo, tornando-se essencial pela possibilidade de inexistência de uma determinada manifestação ou construção referencial em um relativo curto espaço de tempo. Assim, conforme sugerido na discussão pós-filme, ter uma manifestação cultural documentada serve a finalidade tanto como fonte de pesquisa como referência do passado para que se possa compreender quem se é na atualidade. Com isso, a documentação de um bem possibilita que a sociedade tenha acesso a informações sobre suas origens, trajetórias e transformações pelo qual passou, assim como seus modos de produção e seus produtores, o modo como é consumido e ainda como se dá a circulação entre suas diferentes esferas sociais.

Desta maneira, a proposta da oficina educacional é de ressignificar o mundo e seus valores através da produção de conhecimento conjunto e contextualizado, investindo na autoria dos educandos e que, conseqüentemente, contribui com uma pedagogia de ampliação de vozes, perspectivas e opiniões, construindo e reafirmando a visibilidade de identidades que se perpetuam em seus espaços sociais e se re-encantam com o espaço escolar. Lida-se, portanto, com a especificidade da prática cultural por se tratar de produzir linguagens simbólicas e significativas, em contextos sócio-históricos específicos (localidade/comunidades de apropriação situadas), onde, remontando à Hall (1977), a análise da cultura requer uma dialética que dê conta de situar tanto a dimensão material quanto a simbólica, que juntas constituem a particularidade das formas e expressões culturais.

O que se pretende com esta proposta, retomando à Martín-Barbero, é buscar compreender os modos pelos quais se processa uma produção social do significado⁸¹ tendo como premissa uma análise do “conjunto dos processos sociais de apropriação dos produtos” (2001, p.290). Para tanto, conforme evidenciado em sua metodologia, a oficina educacional de educação patrimonial se desenvolve por meio do processo interpretativo que, por isto, requer que sejam consideradas as seguintes etapas: a) análise sócio-histórica dos dois contextos escolares pesquisados, em que se identifica a descrição de situações espaço-temporais e as respectivas relações entre a instituição escola e seu entorno a fim de se comparar a simbologia dos referenciais citados pelos educandos; b) análise descritiva que toma o bem cultural em sua singularidade/especificidade e devida representatividade, considerando o caráter subjetivo das respostas coletadas e suas relações com a respectiva localidade; c) interpretação e reinterpretação, processo do qual, a partir das análises sócio-históricas e formal, chega-se às significações contidas nos enunciados, derivadas do cotidiano.

Deriva-se deste processo a dinâmica que configura o ecossistema comunicativo do qual a sociedade está inserida, onde o saber é disperso e fragmentado, circulando fora dos locais “tradicionais” nos quais antes estava circunscrito e distante das figuras sociais que antes o administravam.

⁸¹ Na medida em que a comunicação se relaciona como um problema de cultura, rompe-se com a instrumentalidade tecnicista de se pensar apenas nos meios, desvinculando a mídia como mera agente de degradação e homogeneização do cultural, configurando-se então no problema de se buscar construir nexos entre o plurifacetado cenário das negociações que se dão no espaço do consumo cultural com suas demandas, memórias e estruturas de sentimentos e as lógicas de ativação destas competências culturais por parte da indústria cultural, suas estruturas de produção e dispositivos de enunciação e de constituição de seus mercados (Orofino, 2005).

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O caminho metodológico se deu no intuito de responder se há uma íntima relação entre um bem cultural representativo do bairro, sugerido pelo educando, com o reconhecimento de sua própria identidade diante suas vivências e experiências junto a este bem daquela localidade. Assim, pretendeu-se saber se aquilo que é considerado como o elemento característico de um bairro, através das vivências sociais de quem ali reside, efetivamente pertence à sua própria historicidade local (fato interno) ou se é incorporado e representado de fora (fato externo), como por exemplo por meio de campanhas institucionais do poder público local. A pretensão, portanto, foi avaliar o quão o reconhecimento de um potencial patrimônio cultural está estritamente ligado à sua representatividade temporal (relativo à bens considerados antigos) e material (mais visível e, portanto, fácil de se observar), sendo que tais premissas configuram um sentimento de dominação.

Como hipóteses que emergiram diante aos referenciais teóricos apresentados, a indicação de um patrimônio com perfil monumentaneizado (histórico e material) estaria associado à imposição de seu referencial, enquanto um patrimônio com perfil local (contemporâneo e imaterial) estaria relacionado à construção experiencial de seu significado intimista. Esperava-se então que o bem cultural citado pelos educandos viessem a condizer com uma realidade externalizada às suas vivências, justificando a conceituação tanto da hegemonia cultural gramsciana como da reprodução bourdieuana inerentes à construção e valorização de identidades locais e saberes próprios. Além disso, acreditava-se que o reconhecimento inicial de um bem cultural se refletiria no fato deste ser antigo (temporal) e observável diante ao olhar como registro (material) diante as evidências da instável modernidade baumaniana.

Importante ressaltar que este trabalho não teve como objetivo se aprofundar sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento do processo educativo (ensino e aprendizagem formais) nos colégios, evidenciando a eficiência ou não das práticas pedagógicas encontradas; da mesma maneira não se pretendeu elucidar o que, de fato, deveria ou não ser reconhecido como patrimônio cultural em um determinado bairro sob o ponto de vista da legislação atuante ou de análises técnicas, trabalhando com uma perspectiva reducionista entre erros e acertos, verdadeiro ou falso descontextualizados – tal proposta apenas se debruça sobre as relações

mediadas através da aplicação da oficina educacional nos colégios públicos, buscando os referenciais de patrimônio cultural existentes para que, compreendendo-o em sua singularidade, possa-se chegar a conclusões específicas.

Ressalta-se, com isso, que o interesse acadêmico despertado pela questão do patrimônio cultural se faz pertinente na medida em que resgata as questões identitárias de um grupo, contribuindo para sua visibilidade social e para a construção do sentimento de pertencimento entre pessoas, traçando um paralelo destas identidades com as localidades e culturas as quais integram.

Com esse intuito, para que a discussão sobre o referencial de patrimônio cultural fosse possível e pudesse identificar espontaneamente a opinião dos educandos sobre a questão do patrimônio enquanto um processo dinâmico e de significados variados, inicialmente realizou-se a aplicação de um questionário junto aos educandos de dois colégios públicos. Essa fase buscou compreender as visões de mundo dos educandos e a maneira como estilos culturais locais/globais são apropriados e ressignificados, atentando-se à reflexão desta percepção na construção de identidades. Tal medida possibilitou uma primeira aproximação dos amplos significados deste conceito no contexto das vivências cotidianas e das realidades socioculturais complexas de cada educando, tendo-se como referência a distinta caracterização destes dois colégios, sendo ambos públicos e com traços distintos.

O Colégio Estadual do Paraná (CEP) foi fundado em 1846 como Licêo de Curitiba e reconhecido amplamente na capital como exemplo de qualidade de ensino. Está localizado em um bairro nobre de Curitiba e é tombado no nível municipal, apresentando em sua estrutura um centro de memória⁸² próprio, o que evidencia seu caráter histórico.

O colégio Professor Júlio Mesquita (CJM) se encontra no bairro Jardim das Américas e foi fundado em 1965 para atender a uma demanda crescente do contingente populacional que migrou para Curitiba especialmente a partir da década

⁸² O Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná (CMCEP) é um órgão complementar subordinado à Direção Geral dessa instituição, que objetiva preservar e divulgar a memória e a história do CEP. Ainda em processo de organização, se constituirá de acervos relacionados à memória e história do colégio, promovendo sua restauração, organização, conservação e divulgação, sendo que pretende subsidiar estudos e pesquisas voltados à memória e história do CEP, ou outras relacionadas à História da Educação, por meio da disponibilização para consulta local de seu acervo, através da constituição de banco de dados do acervo para consulta.

de 1950 pelas oportunidades de trabalho associadas à produção e colheita do café, seguido pela chegada do Centro Politécnico da Universidade Federal do Paraná, construído na década de 1960, que aumentou a população do bairro – informações sobre o rendimento educativo dos respectivos colégios estão disponíveis nos anexos II e III.

As diferenças entre os colégios não estão apenas em suas origens ou mesmo em sua localização, mas por não se tratar de um estudo comparativo entre ambos, é justamente naquilo que os diferencia que se torna a diretriz de análise da presente proposta de pesquisa. Enquanto o CEP é composto de educandos de diferentes regiões, tanto dos bairros de Curitiba quanto da região metropolitana, a composição dos educandos do CJM é mais homogênea, sendo fortemente relacionada com o bairro Jardim das Américas. Além da também distinta percepção de como ambos os colégios são percebidos, sendo o CEP uma referência de qualidade de ensino e o CJM apenas uma das poucas opções de ensino formal em seu bairro, evidencia-se a notoriedade histórica que os envolve, sendo este (CJM) uma construção recente em um bairro relativamente novo e aquele (CEP) um colégio antigo, que carrega consigo ampla notoriedade pública e que delimita fronteira com a região central de Curitiba.

A aplicação do questionário integrou a fase inicial de uma oficina educacional que consiste em questionar os educandos sobre o significado do conceito de patrimônio cultural, havendo três questões estruturadas e sequenciais que orientam a escolha das técnicas e dos procedimentos de coleta e análise dos dados: (I) o que você entende como sendo um patrimônio cultural; (II) qual seria um patrimônio cultural do seu bairro; e (III) qual o motivo de se preservar este patrimônio. Em seguida, após a efetivação das respostas individuais, o filme *Narradores de Javé*⁸³ foi exibido e discutido junto aos educandos no colégio, seguido de um debate que almejou traçar um paralelo entre a situação vivenciada no filme e

⁸³ “Narradores de Javé” é um filme brasileiro, produzido em 2004 e dirigido por Eliane Caffé. O roteiro mostra que somente uma ameaça à própria existência (no caso, a construção de uma usina hidrelétrica) pode mudar a rotina dos habitantes do pequeno vilarejo de Javé. É aí que eles se deparam com o anúncio de que a vila pode desaparecer sob as águas e, em resposta à notícia devastadora, os moradores (que não serão indenizados e nem sequer foram notificados porque não possuem registros nem documentos das terras que residem), inconformados com a situação, adotam uma ousada estratégia: decidem preparar um documento “científico” contando todos os grandes acontecimentos que envolvem a formação da vila, para que Javé seja reconhecida como um patrimônio da humanidade e, assim, possa tentar se livrar do “afogamento” de sua história. O filme está disponível em www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8

a realidade sociocultural existente na particularidade de cada educando e de seu respectivo bairro.

Desta maneira, além de se contestar a historicidade⁸⁴ oficial dos fatos ao contrapor-la à diversidade de perspectivas possíveis, ressaltando as divergentes memórias e negociações de significados, ou seja, as aceitações e confrontações sobre a “verdade histórica” que contextualizam a localidade ao qual os educandos integram, elucida-se a importância de se reconhecer as variadas expressões pelos quais a sociedade cria e compartilha os elementos de formação e consolidação de identidades junto a sua comunidade, traduzindo a simbologia existente por meio da representatividade de como a cultura é considerada e referenciada neste cenário.

Isso porque, diante do mercado simbólico diversificado existente, composto de uma estrutura plural da cultura e de relações sociais hibridizadas, evidencia-se como um dos pontos a ser pesquisado quais são os referenciais culturais existentes no imaginário dos educandos e em que medida o que decorre de suas percepções se traduz efetivamente como um bem cultural de referências pessoais, se o que se valoriza é aquilo que permeia sua efetiva existência física ou sua existente relação com o contexto de sua convivência social, refletindo sua própria realidade.

Assim, em uma vertente de dupla análise, enquanto no primeiro momento, referente à aplicação do questionário resultante de respostas individuais, o objetivo foi de descrever os referenciais existentes no imaginário dos educandos para relacionar como tais citações dialogam ou contrastam com os referenciais da hegemonia cultural, com a exibição do filme e a consequente contextualização/discussão dos elementos que compõe sua narrativa, o que se pretendeu foi averiguar quais elementos efetivamente são considerados elementares para que seja imaginado um novo roteiro que pudesse evitar o derradeiro final trágico deste filme, tendo em vista que a história dos grandes feitos de Javé não consegue ser escrita e registrada o que, conseqüentemente, ocasiona a tomada de todo o vale pelas águas.

⁸⁴ O conceito de historicidade aqui apresentado remonta à Giddens (1991), que o define como o uso do passado para ajudar a moldar o presente, sem que se dependa e esteja restrito a um respeito pelo passado – ao contrário, a historicidade significa o conhecimento sobre o passado como um meio de romper com ele, orientando-se, assim para um futuro aberto que permite o “alongamento” das referências tempo-espaco que as condições da modernidade tornam possível.

Ao término do filme, considerando as características e peculiaridades que compõe o contexto sócio-cultural do Vale de Javé, local este que permeia toda a narrativa do filme, questionou-se junto aos educandos quais iniciativas poderiam ter sido tomadas pelos moradores para que, de fato, o Vale de Javé pudesse ter se tornado um Patrimônio da Humanidade. Esta problematização, realizada coletivamente por meio de discussões e da busca por um consenso, sendo instigada por um mediador sob a técnica da observação participante, permite avaliar se o novo roteiro proposto pelos educandos seria reflexo de um pensamento externalizado à realidade existente, sendo imposta sob o olhar de quem de fora observa e não interage, ou se a sugestão do roteiro parte de um entendimento mais particular, condizente com as próprias vivências cotidianas dos educandos.

A técnica qualitativa de observação participante⁸⁵ se fez pertinente durante a realização da oficina educacional para que as discussões que emergiram nos grupos pudessem ser confrontadas com os posicionamentos individuais colhidos na aplicação dos questionários, assim como suas negociações condizentes com as justificativas de cada educando, sob a premissa de se revelar novos elementos que, coletivamente, tornam-se importantes para a revelação do que efetivamente caracteriza a Vila de Javé enquanto um potencial Patrimônio da Humanidade.

Assim, mantendo-se o foco no processo vivenciado pelos sujeitos, por meio da utilização do filme o relato dos educandos pôde decifrar o significado de suas posições pessoais/vivenciais, abrindo espaço para a compreensão da forma na qual os educandos definem e interpretam situações e acontecimentos. Isso porque a observação participante é uma técnica que consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela dada situação. Tal medida possibilita a união do objeto junto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio do isolamento como garantia de isonomia da pesquisa.

⁸⁵ A observação participante foi introduzida pela Escola de Chicago, no anos 1920, tendo sido duramente contestada pelos pesquisadores experimentais. Abandonada por décadas, seu resgate a partir dos anos 1990 auxilia nas descrições e interpretações das pesquisas científicas qualitativas, uma vez que essa técnica de pesquisa modifica a ação do pesquisador que, ao integrar o grupo pesquisado e vivenciar a realidade social, propicia interações que contribuem para a mudança de comportamento do grupo observado de forma não intencional (Schutz, 1976).

Morin (1997) vem justificar indiretamente a importância da observação participante na medida em que o conhecimento se torna pertinente quando é capaz de dar significado ao seu contexto global, ver o conjunto *complexus*. Assim, a pesquisa participante, que valoriza a interação social, deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo (e vice-versa) que produz linguagem, cultura, regras e, assim, o efeito é ao mesmo tempo a causa. Outro importante princípio na observação é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento, reduzindo o ruído que potencialmente pode ser provocado por interpretações distorcidas por estarem distanciadas das realidades existenciais.

É justamente por se referir a sujeitos sociais, o resultado dos constantes movimentos das opiniões humanas nas diversas formas de sua interação constrói o corpus de conhecimento do objeto de estudo que, assim sendo, é sempre carregado de incertezas por sua dinâmica de interação e modificação. Por isso, na observação participante, torna-se necessário atentar-se para o aspecto ético e para o perfil íntimo das relações sociais, ao lado das tradições e costumes, o tom e a importância que lhes são atribuídos, as ideias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de suas respectivas vidas, verbalizados por eles próprios, mediante suas categorias de pensamento.

Percebe-se, com isso, que, enquanto a antropologia utiliza a observação participante como algo para desvendar redes mais complexas de relacionamentos do ser humano, de forma descritiva, a fenomenologia procura estudar o senso comum, o cotidiano desse ser, com base em teorias compreensivas e/ou interpretativas preestabelecidas, que são levadas a campo para teste e comprovação ou falseamento (Chizzotti, 1995). Dessa forma, a observação participante contribui plenamente com as investigações suscitadas neste projeto de pesquisa, proporcionando uma visão ampla e detalhada da realidade pesquisada por propiciar uma participação mais intensa do pesquisador nas vivências dos grupos e acontecimentos julgados importantes para melhor compreendê-los.

A próxima etapa metodológica, como descrito, foi a realização de um grupo de discussão instituído meses após a oficina educacional para que se pudesse aprofundar entre os distintos educandos os referenciais de como efetivamente o patrimônio cultural é visto por eles no próprio cotidiano, contrastando suas respostas a fim de obter maior detalhamento de análise dos dados. O critério de seleção dos

educandos participantes não se orientou por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas sim pela construção de um *corpus* que refletisse o conhecimento e a (ainda que limitada) experiência dos entrevistados sobre o tema. Assim, foram selecionados 21 educandos de cada colégio, escolhidos aleatoriamente, de acordo com suas disponibilidades sem que se comprometesse o calendário pedagógico dos colégios ou mesmo a presença dos educandos em suas respectivas atividades intra e extraescolares.

Como forma de validação do referente posicionamento, o emprego dos grupos de discussão⁸⁶ privilegiou o caráter de interação e uma inserção facilitada do pesquisador dentro do universo dos sujeitos, reduzindo a limitação dos riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado. Aliado a isso, a técnica do grupo de discussão possibilitou a obtenção de dados que repercutem a análise do meio social dos entrevistados, conciliando suas respectivas visões de mundo e representações coletivas (Flick, 2004, p.133) por meio de sua visível capacidade de negociação de significados. Com isso, torna-se um instrumento de exploração das opiniões coletivas, na medida em que...

“a opinião do grupo não é a soma das opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto de interação mútua (...). Dessa forma, as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não verbais.”(Mangold, 1960, p.49).

As opiniões fornecidas pelo grupo em questão refletem as orientações coletivas e as visões de mundo do grupo pesquisado, resultado de “uma série de vivências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (Weller et al., 2002, p.378). Isso propicia à técnica do grupo de discussão conhecer não somente as opiniões dos entrevistados e suas respectivas experiências, mas também as vivências coletivas de um determinado grupo, independentemente se os componentes deste grupo se conhecem ou não – Mangold (1960) chamou de “opiniões de grupo” essa esfera que compõem as orientações coletivas derivadas do contexto social dos indivíduos participantes de uma dada pesquisa, remetendo às

⁸⁶ Os grupos de discussão passaram a ser utilizados na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 1950. Entretanto, apenas no final da década de 1970 que esse procedimento recebeu um tratamento teórico-metodológico, sendo ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia, caracterizando-se, dessa maneira, como um método e não apenas uma técnica de pesquisa de opiniões coletivas e não apenas individuais.

dimensões existenciais compartilhadas coletivamente por esse grupo em que os entrevistados deixam de ser apenas detentores de opiniões para se tornarem representantes do meio social em que vivem.

Nesse sentido, os grupos pesquisados constituem-se como representantes de estruturas sociais, de processos comunicativos em que se documenta experiências coletivas e características sociais, possibilitando ao pesquisador estabelecer uma via de acesso “que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo” (Weller, 2002, p.247), o método ainda possibilita que:

a) os educandos, pertencentes basicamente da mesma faixa etária e meio social, sentem-se mais à vontade para dialogarem abertamente durante a entrevista, desenvolvendo, com isso, uma argumentação condizente com a realidade cotidiana;

b) a discussão dos integrantes destes grupos, pertencentes ao mesmo meio social, possibilita colher detalhes pontuais desse convívio;

c) ao longo da entrevista os educandos acabam desenvolvendo diálogos interativos próximos daqueles existentes em outros momentos, ambientando-se com a presença do pesquisador que, naturalmente, passa a ser um ouvinte;

d) a discussão em grupo requer um elevado grau de abstração, uma vez que os educandos são convidados a refletir e expressar suas opiniões sobre determinados temas;

e) o grupo em si pode corrigir realidades distorcidas, visões que não refletem a realidade social, sendo que tais histórias imaginadas deixam de existir para dar lugar a um grau de maior confiabilidade aos fatos narrados coletivamente.

Para a análise dos dados coletados nos questionários, observação participante e discussões em grupo foi adotada a análise de conteúdo. Esse de opção metodológica propicia o tratamento da informação contida nas mensagens com a objetividade científica junto à subjetividade do tema, refletindo seu caráter de uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto das comunicações através de indicadores quantitativos ou não, tendo por finalidade suas respectivas interpretações que propiciam o conhecimento das condições de produção, recepção e ressignificação/contextualização das referidas mensagens analisadas.

Por estarem imersos em um ambiente de estruturas fragmentadas, de construção identitária dinâmica e vivências socioculturais múltiplas, os referenciais locais/geográficos dos educandos contemplados na oficina educacional não

apresentam uma assertividade própria, o que aponta novos modos de operar e perceber a identidade. Ao mesmo passo em que novas descobertas são incorporadas ao contexto dos (e pelos) educandos, abre-se a possibilidade para que espaços vazios sejam criados, sendo estes descritos como lugares a que não se atribui um significado qualquer, tornando-se inacessíveis por sua “invisibilidade social”.

Como denotado a seguir, fica evidente a tênue linha que distingue o que se é considerado relevante daquilo que, mesmo com este mesmo potencial, passa-se diante dos jovens de forma despercebida, sem pretensões de se apropriar dos valores e significados que permeiam e caracterizam um determinado bem ou contexto. Nesse sentido:

“Os espaços vazios são “os espaços vazios são antes de tudo vazios de *significado*. Não que sejam sem significado porque são vazios: é porque não tem significado, nem se acredita que possam tê-lo, que são vistos como vazios (melhor seria dizer não-vistos). Nesses lugares que resistem ao significado, a questão de negociar diferenças nunca surge: não há com que negociá-la. O modo como os espaços vazios lidam com a diferença é radical numa medida que outros tipos de lugares projetados para repelir ou atenuar o impacto de estranhos não podem acompanhar” (Bauman, 2001, p.120).

Como se faz necessário uma análise dos significados de um dado objeto, sua explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, no caso, os referenciais junto aos educandos do que vem a ser um patrimônio cultural, a técnica de investigação a que se debruça a análise de conteúdo possibilita a apuração de descrições de conteúdos subjetivos para evidenciar a natureza e as influências dos estímulos a que um sujeito – o educando – é referenciado.

Desta forma, há um considerável esforço em compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu próprio contexto no que Bardin denomina “análise categorial”, tomando em consideração “a totalidade de um texto, passando-a pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido” (1977, p.36) – tal procedimento viabiliza a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem em si.

“A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial (...): estes objetos não constituem uma verdadeira comunicação, na medida em que não correspondem a um conjunto de significações voluntariamente codificadas pelo emissor; estes são índices. Contudo, pode-se

considerá-los como sendo uma mensagem e submetê-los à análise de conteúdo para os fazer falar” (Bardin, 1977, p.37).

O interesse da presente metodologia não está na mera descrição dos conteúdos de uma dada pesquisa aplicada, mas reside no que estas podem significar após serem tratadas, pois o interesse está na inferência⁸⁷ de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, recorrendo a indicadores que sejam tanto quantitativos (no que se refere à tabulação dos dados em diferentes categorias, condizente com a conotação objetiva da descrição) quanto qualitativos (quando se analisa o contexto sobre como as citações são construídas, revelando seu caráter subjetivo).

Com isso, a análise de conteúdo se torna pertinente ao presente projeto de pesquisa por não se restringir ao estudo da língua ou da linguagem, mas sim tanto pela determinação das condições de produção dos textos como também das possibilidades de recepção dos significados neles contidos, evidenciando seu potencial de resignificação ao permear o imaginário simbólico dos educandos e suas respectivas vivências e observações cotidianas relatadas e observadas ao longo da realização de uma oficina de educação patrimonial – “falar-se-á de um plano sincrônico ou plano horizontal, para designar o texto e sua análise descritiva e de um plano anacrônico ou plano vertical, que reenvia para as variáveis inferidas” (Bardin, 1977, p.41). Com resume a autora, não se trata de atravessar significantes para atingir significados, mas sim atingir através de significados ou significantes outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

“A tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para outra significação, para outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (Bardin, 1977, p.37).

Trabalha-se, portanto, a prática da língua realizada por seus emissores em um dado contexto, as significações e os seus conteúdos em busca de outras realidades através e para além das mensagens, debruçando-se sobre o que está por

⁸⁷ A inferência citada por Bardin (1977) se refere a uma operação lógica dedutiva em que o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou mesmo sobre seu meio – trata-se de um procedimento de ligação que permite a passagem do ato descritivo (a enumeração das características de um texto) para o interpretativo (a significação concedida a estas características).

trás dos dados descritivos para compreender as pessoas e seus ambientes em um determinado momento, sob o contributo das partes observáveis e relatadas.

O objetivo reluz ao conteúdo e à expressão destes conteúdos para evidenciar indicadores que possibilitam inferir sobre uma realidade mais ampla que a da própria mensagem em si. Trata-se, enfim, de uma análise temática que possibilita sua enumeração ou quantificação, da contagem de temas ou itens de significação em comum, numa unidade de codificação tanto previamente quanto posteriormente determinada, atentando-se ao conteúdo e significância da frase como unidade de codificação para que se realize o levantamento destes referenciais ao se considerar as atitudes (qualidades e aptidões) que os educandos detêm frente ao presente tema (patrimônio cultural), agrupando atitudes similares em grandes categorias para estabelecer um quadro geral representativo dos valores e qualidades dos grupos pesquisados. Desta maneira, tais análises propostas culminam no discurso elaborado e argumentativo, tendo-se por base os dizeres de Citelli (2006) que afirma que os termos autoria e leitura são intercambiáveis, pois indicam a ação de sujeitos sobre a linguagem que se revela para elaborar/negociar a construção dos campos de sentidos:

“(…) o discurso elaborado resulta de um ponto de vista, foco de visão, compreensão, ideologia, acerca das diferentes circunstâncias objetivas e subjetivas, materiais e imateriais, intuitivas e racionais que matizam a vida e a experiência dos sujeitos enunciadore. Eis o motivo pelo qual a linguagem, a seu modo, evidencia a fabricação/construção/reelaboração de um conjunto de eventos, experiências, percepções, de quem se envolve na produção dos textos. Neste âmbito, o ‘real’ disponibilizado por um autor (educando) é uma forma de relato, sobre o qual o leitor/ouvinte/interlocutor/co-enunciador estabelece os seus próprios procedimentos intelectivos, suas formas de ver e perceber os enunciados que lhes chegam. Os discursos, quando entram em circulação social, e para ganharem sentido, acabam cruzando duas instâncias intelectivas: uma que deriva dos processos de apreensão promovidos pelos enunciadore, outra, dependente dos destinatários. Isto é, juntamente com a montagem do texto advém não apenas um assunto ou tema, mas, do mesmo modo, irrompem mecanismos de subjetivação das heterogeneidades que irão produzir o fato discursivo, estejam, momentaneamente, ocupando o lugar de ‘autores’ ou de ‘leitore”’(Citelli, 2006, p.171).

Tal prerrogativa se mostra evidente ao se considerar o fato das referências culturais não se constituírem por meio de objetos considerados em si mesmos, intrinsecamente valiosos, da mesma forma que apreender referências não quer dizer apenas armazenar bens ou informações. Na verdade, ao se identificar determinados elementos como particularmente significativos, os grupos sociais envolvidos operam uma ressemantização desses elementos, relacionando-os a uma representatividade coletiva do qual cada membro do grupo se identifica de alguma maneira.

Por isso, o ato de apreender referências culturais leva a entender não apenas o recebimento de determinadas representações simbólicas, mas também a complexa elaboração de relações entre elas, além de propiciar a construção de sistemas que dialogam junto àquele contexto social, no sentido de representá-lo. Dessa maneira, os sujeitos dos diferentes contextos sociais têm um papel que, além de ser informantes, agem como intérpretes de seu próprio patrimônio cultural. É neste cenário que, mediante fragmentações e deslocamentos, reafirma-se a heterogeneidade cultural por meio dos referenciais citados pelos educandos.

Para que a análise de conteúdo fosse possível, levando-se em consideração a multiplicidade de dados coletados foi delimitada uma matriz analítica que tem como objetivo conduzir a tradução dos dados e propiciar as considerações respeito da problemática pesquisada.

TABELA 1 – MODELO DE MATRIZ ANALÍTICA PROPOSTA PELO PRESENTE PROJETO PARA CATEGORIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS DE PATRIMÔNIOS CULTURAIS SOB A PERSPECTIVA DOS EDUCANDOS

Matriz Analítica - Patrimônios Culturais			
Características	Referenciais	Patrimônio Local	Razão de Preservação
Material	Algo representativo	Bem institucionalizado	Beleza etética e/ou funcional
Imaterial	Bem privado (posse)	Praças, parques e bosques	Hereditariedade
Natural	Historicidade / Memória	Própria moradia (posse)	Preservação ambiental
Antigo	Música e dança	Referencial natural	Preservação histórica e cultural
Contemporâneo	Referencial coletivo	Referencial pessoal	Referencial coletivo
	Violência Simbólica	Hegemonia Cultural	Singularidade / excentricidade
	Desterritorialização	Monumentaneidade	Significância pessoal
	Local / Global	Particular / Coletivo	
Indicadores de Análise			

Fica evidente que todo o processo metodológico foi pautado na perspectiva dos estudos culturais, a qual afirma que existem três fatores importantes que se interrelacionam nos estudos da área:

“O primeiro é que os processos culturais estão intimamente conectados com as relações sociais, especialmente com formações e relações de classe, com divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de geração como uma forma de dependência. O segundo é que cultura envolve poder e ajudar a

produzir assimetrias nas habilidades dos indivíduos e grupos sociais para definir e perceber suas necessidades. O terceiro, que segue os outros dois, é que cultura não é um campo nem autônomo, nem externamente determinado, mas um espaço de diferenças e lutas sociais” (Johnson apud Silva, 2000, p.76).

A estratégia adotada, portanto, é de aproximar-se do objeto de estudo a partir de um ponto de vista que pretende compreender as relações entre sociedade e cultura, deslocando os processos comunicativos para o espesso e indefinido espaço da experiência dos sujeitos. Por isso, conceitua a cultura como um espaço de produção social e não somente de reprodução, repensando tal posição dentro da perspectiva gramsciana, da qual a construção desses posicionamentos não se dá mediante uma única via.

Dito de outra forma, isso significa deslocar a ideia de cultura do âmbito estrito da reprodução para o campo dos processos constitutivos e transformadores do social, colocando como desafio na investigação aqui proposta a construção de um discurso, a partir da comunicação, sobre os sujeitos sociais (os educandos) e suas práticas (seus referenciais cotidianos).

“Desse modo, a experiência do popular vinculada ao espaço da comunicação foi a protagonista da emergência dos estudos culturais no contexto latino-americano. Por essa razão, o objeto preferencial de estudo desta perspectiva se concentra no espaço do popular, das práticas da vida cotidiana, fortemente relacionado com as relações de poder e conotação política. Esta é uma das singularidades do processo latino americano que se revela no acento do viés sociocultural” (Escosteguy, 2010, p.55).

Pesquisar, neste sentido, significa “construir ‘interpretações’, certos modos de compreender o mundo, sempre historicamente localizados, subjetivos e relativos” (Escosteguy, 2010, p.59). Pelo fato da subjetividade do pesquisador não estar dissociada de seu objeto de estudo, o pesquisador não se comporta como um observador neutro, pois produz conhecimento tanto historicamente quanto culturalmente específicos. Isso faz com que as interpretações geradas ao longo desse processo sejam indefinidas, sendo incompletas justamente por se tratar de um recorte e, assim sendo, simplificam, são seletivos e excludentes, logo, temporárias.

Dos resultados a serem obtidos após a realização da coleta e tabulação das respostas, assim como das respectivas decodificações dos dados brutos/primários, busca-se estabelecer uma correspondência entre o nível empírico da pesquisa e o teórico dos conceitos trabalhados de modo a confrontar a validação ou não das hipóteses propostas: de que os educandos estão submetidos à reprodução do

conhecimento, refletindo na caracterização de patrimônios consagrados – materiais, históricos e de perfil institucional; sendo que a oficina educacional, utilizando-se do recurso audiovisual em trazer uma nova narrativa do filme *Narradores de Javé*, conduz a uma outra perspectiva ao considerar os elementos tradicionais e mesmo cotidianos existentes nos bairros.

5.1 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A atividade no campo do patrimônio cultural é complexa e multifacetada, pois exige capacidade de ir além das próprias referências e preferências pessoais, abrindo espaço para a busca pela resposta de como é possível que o que vale para a vida cotidiana de um cidadão qualquer valha tão pouco para a história se a história só adquire verdadeira importância na medida em que organiza a cotidianidade?

Considerando que a construção simbólica de um bem cultural se dá através de relações que dialogam com o contexto sociocultural, a pesquisa empírica aplicada para trazer explicações a este respeito utiliza o caráter de sociabilidade da trama das relações cotidianas entre as matrizes culturais e as competências dos sujeitos, sendo ainda contextualizada pela distinta realidade dos dois colégios em questão. Os dados foram analisados com base na matriz analítica proposta (tabela 1) em conjunto com as questões que envolvem os referenciais culturais como uma possível forma de hegemonia representativa daqueles que detém maior repertório e acesso em contraste com a sua capacidade de questionar a existência da violência simbólica, para isso se levou em consideração os seguintes elementos: (I) sua desterritorialidade ou não pertencimento àquela cultura local pelos seus traços e propostas externas à realidade ali vivenciada; (II) sua materialidade histórica, evidenciada pelo reflexo em reconhecer um patrimônio como sendo um bem edificado/construído e que remonta a um passado não presencial; e (III) sua institucionalidade ou perfil de se sagrar um bem relevante pela imposição pública que assim o caracterizaria.

O que se verificou foram tanto traços em comum quanto diferentes cenários entre os dois grupos pesquisados, retratos estes que dialogam com o perfil de cada colégio: basicamente, quanto maiores os indicadores de rendimento escolar (evidenciados pelos índices do IDEB apresentado), há uma maior concentração das respostas em todos os aspectos pesquisados, com exceção à temporalidade do

patrimônio. Por outro lado, enfatizando que não se trata de um estudo comparativo, ainda assim vale-se pontuar a diversidade das respostas adquiridas na turma do colégio de bairro (CJM), onde se verificou um maior equilíbrio entre os dados tabulados abaixo, lembrando que o questionário que possibilitou tais resposta foi aplicado no momento inicial de diálogo junto aos educandos, sem que qualquer referência de patrimônio cultural fosse apresentada ou trabalhada.

O que se verifica especificamente na TABELA 2, complementando a esta observação inicial, é que a percepção dos educandos está de fato atrelada à historicidade que o caracteriza, ou seja, à dimensão de se tratar de uma memória que está associada ao contexto social do qual se insere. Complementando a esta percepção, os educandos também percebem o patrimônio como sendo algo representativo e relevante dentro deste mesmo contexto social, tanto pela notoriedade quanto pela própria historicidade que o envolve, havendo, entretanto, uma percentagem interessante sobre o patrimônio como um bem privado, derivado dos alunos do CEP. Também merece destaque, em menor escala, os sentimento do patrimônio como um bem coletivo, de usufruto das demais pessoas que integram o respectivo bairro citado.

TABELA 2 – DADOS TABULADOS ENTRE OS DOIS COLÉGIOS PÚBLICOS A RESPEITO DO REFERENCIAL DE PATRIMÔNIO CULTURAL SOB A PERSPECTIVA DOS EDUCANDOS

Referencial do conceito de patrimônio cultural							
		%	n.			%	n.
C E P		54,2	13	Historicidade / memória		45,8	11
		16,7	4	Algo representativo e relevante		33,3	8
		16,7	4	Referencial coletivo		16,7	4
		12,5	3	Bem privado		0,0	0
		0,0	0	Músicas e danças		4,2	1
							C J M

Quando se entra nos méritos do que efetivamente pode ser considerado um bem cultural local, que esteja inserido dentro do próprio bairro do educando, as diferentes percepções se fazem notáveis justamente pela origem variada de cada educando. Assim, conforme se verifica na TABELA 3, enquanto os educandos (principalmente do CEP) tendem a perceber este bem cultural como algo já institucionalizado, ou seja, sacramentado em meio ao senso comum como casarões,

igrejas e museus, referencia-se com certa expressividade aqueles bens de trazem consigo uma experiência pessoal junto aos educandos, justificando a existência de uma relação direta e vivencial do educando junto ao bem citado, ou seja, há uma relação de proximidade, tornando este bem um patrimônio da própria vida cotidiana dos educandos – um patrimônio cultural estaria relacionado a algo do qual eles mesmos se relacionam pessoalmente ou mesmo que traga um sentimento de pertencimento junto à própria comunidade, sendo que tal pressuposto não necessariamente está associado a um bem institucionalizado.

É interessante ainda notar o fato de que as citações que foram categorizadas como “praça, parque ou bosque” diferencia-se da categoria “referência natural” justamente por aquela privar pelas relações sociais, promovido pelo encontro de pessoas em meio às suas condizentes atividades ao passo que as referências naturais que foram descritas estão associadas mais a qualidade dos rios do que propriamente ao sentimento de equilíbrio dos gases proporcionado pelas áreas verdes urbanas.

TABELA 3 – DADOS TABULADOS ENTRE OS DOIS COLÉGIOS PÚBLICOS A RESPEITO DO PATRIMÔNIO CULTURAL LOCAL A SER PRESERVADO SOB A ÓTICA DOS EDUCANDOS

Citação de um bem cultural local a ser preservado

		%	n.		%	n.	
C E P		38,1	8	Bem institucionalizado	19,0	4	C J M
		23,8	5	Bem de referência pessoal	33,3	7	
		14,3	3	Praça, parque ou bosque	33,3	7	
		9,5	2	Referência natural	4,8	1	
		14,3	3	Própria moradia	9,5	2	

Já a TABELA 4 vem revelar quais seriam os motivos pelos quais a preservação deste patrimônio cultural seria necessário, evidenciando justamente a premissa de se manter seu caráter histórico – conforme evidenciado na primeira pergunta do questionário aplicado. Da mesma forma, faz-se ainda notável o senso de coletividade atrelado ao bem, possibilitando uma interpretação de que a história deste bem é, de fato, constituída por seus diferentes interlocutores que atuam em tempos diferentes, mas em um mesmo espaço.

TABELA 4 – DADOS TABULADOS ENTRE OS DOIS COLÉGIOS PÚBLICOS A RESPEITO DOS MOTIVOS A SE PRESERVAR OS PATRIMÔNIOS CULTURAIS SOB A ÓTICA DOS EDUCANDOS

Razões para a preservação do bem cultural local

		%	n.		%	n.	
C E P		42,9	9	Preservação histórica e cultura	31,0	9	C J M
		28,6	6	Referencial coletivo	31,0	9	
		9,5	2	Hereditariedade	10,3	3	
		0,0	0	Significância pessoal	13,8	4	
		4,8	1	Singularidade / excentricidade	10,3	3	
		14,3	3	Preservação ambiental	0,0	0	
		0,0	0	Beleza estética e funcional	3,4	1	

Ainda importante a ser salientado, o sentimento de hereditariedade, ou seja, de algo (não necessariamente um bem físico) que é passado de geração a geração, se mostra atuante neste cenário em que o consumo e rápido descarte de produtos é vivenciado amplamente em todas as esferas da sociedade. Também no caso do CJM o sentimento de pertinência pessoal se mostra em destaque, sendo pontuado quase que na mesma medida, no CEP, a perspectiva de associar o bem citado às questões de sua preservação ambiental. Outro detalhe importante trata-se da referência à excentricidade do bem, mais evidente no bairro pelos poucos elementos distintos/singulares que o compõe.

Por fim, o questionário possibilitou ainda catalogar o que seria entendido como características do patrimônio ou bem cultural sob a perspectiva dos educandos, conforme se verifica na TABELA 5 abaixo. Do total de 21 questionários respondidos em cada uma das turmas, nota-se que a dimensão material do patrimônio está muito mais presente no CEP, havendo um equilíbrio entre sua materialidade e intangibilidade no CJM – há de se enfatizar que a turma participante do CEP foi mista, envolvendo alunos do ensino médio técnico em edificações, o que justifica esta inclinação para um perfil mais material do bem cultural.

Ainda assim, chama a atenção o fato do patrimônio ser caracterizado não majoritariamente como algo antigo, como sugerido nas hipóteses – seu perfil contemporâneo justifica a relação mais próxima do educando para com sua respectiva vivência cultural, levando a entender que, de fato, a violência simbólica é

ressignificada, sendo que a ausência de bens culturais tradicionais/institucionais, como museus, centros históricos e edificações históricas, não reflete um pensamento que não haja uma cultura na localidade. Mesmo sendo vista inferiorizada, como ficou evidente ao longo da observação participante, a cultura de ampla notoriedade pública dá lugar a outra dinâmica nos respectivos bairros distantes do circuito aclamado, trazendo consigo valores singulares e de relevância tanto comunitária quanto intimista, pessoal.

TABELA 5 – DADOS TABULADOS ENTRE OS DOIS COLÉGIOS PÚBLICOS A RESPEITO DA CARACTERIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL SOB A PERSPECTIVA DOS EDUCANDOS

Caracterização do patrimônio							
		%	n.			%	n.
C E P		61,9	13	Material		42,9	9
		28,6	6	Imaterial		47,6	10
		9,5	2	Natural		9,5	2
		55,0	11	Contemporâneo		71,4	15
		45,0	9	Antigo		28,6	6
							C J M

Sobre a sugestão de um novo roteiro para o filme *Narradores de Javé*, proposta pela oficina educacional ao qual este projeto de pesquisa também se atentou, ficam evidentes as diferenças existentes na percepção das duas turmas sobre aquilo que poderia efetivamente “salvar” a Vila de Javé de sua submersão pela construção de uma represa para geração de energia hidrelétrica, conforme evidenciado no próprio filme. Assim, para que a Vila de Javé pudesse ser reconhecida como um Patrimônio da Humanidade⁸⁸, após as considerações pessoais dos educandos para a chegada a um consenso em cada turma, dois

⁸⁸ O conceito de patrimônio da humanidade foi empregado na Convenção do patrimônio cultural e natural da humanidade, proclamada pela UNESCO em 1972; um tratado internacional que dispõe sobre a proteção de bens considerados de extraordinário valor para o conjunto da humanidade, um legado a ser conservado e transmitido. A preocupação da UNESCO passou a ser a de que o patrimônio não somente apregoasse os valores “de civilização”, ou da cultura erudita, mas sim “a universalidade da cultura, através do respeito pelas culturas específicas” (Poulot, 2009, p. 225). Ao final do século XX por patrimônio da humanidade se entendia “do mais significativo ao mais insignificante, os lugares de cultos religiosos e os lugares da indústria, os testemunhos de um passado secular e os de um passado recente” (Choay, 2001, p. 240). Chegou-se então a um consenso de que esses bens são múltiplos e diferenciados e expressam “a imagem da identidade humana” (idem).

elementos foram selecionados, havendo inclusive um claro diálogo sobre as afirmações que caracterizariam tais bens.

Enquanto no Colégio Estadual do Paraná (CEP) a igreja, um bem material e histórico, foi selecionado para sustentar a argumentação de se possivelmente reconhecer Javé como um Patrimônio da Humanidade, com ênfase dado ao sino “que carrega toda a história do vilarejo, pois foi trazido por seus fundadores” (LM) no Colégio Julio Mesquita (CJM) também a religião foi vista como um fator primordial ao possível reconhecimento do Vale de Javé como Patrimônio da Humanidade, entretanto sob o aspecto de suas manifestações e crenças populares, como registrado parcialmente no filme – e que chamou a atenção dos engenheiros responsáveis pelas obras de construção da barragem, como a passagem de uma procissão. Esta foi reconhecida como sendo algo presente no cotidiano de alguns educandos, pois “eu acompanho minha família na igreja em dias santos e isso é importante para o meu caráter e identidade” (MR).

Portanto, como a coleta de dados foi analisada a partir de duas técnicas que se complementam para a tomada de afirmações, mesclando entre a análise descritiva da pesquisa aplicada e a observação participante ao longo da realização da oficina educacional, algumas conclusões podem ser tiradas após a aplicação, interpretação e tabulação dos questionários e da oficina entre os educandos dos dois colégios, considerando a opinião e a construção coletiva do grupo por meio de suas respostas e posições individuais:

I) Pelos indicadores de rendimento aliados às respostas dos questionários, a educação referenciada de qualidade condiz com aquela que distancia o educando de suas realidades existenciais, divergindo da concepção de educação para a autonomia, emancipatória, em que o reconhecimento dos conjuntos de saberes estejam associados às vivências das pessoas e de suas relações, de forma dialógica e consciente da situação real para a qual se incorpora as dimensões sócio-espaciais do contexto local. Entretanto, a brecha reside justamente nas escolas de bairro, onde aparentemente há uma maior abertura para a construção e consolidação de identidades conectadas ao contexto existente, mesmo que isso se pautem na omissão de equipamentos culturais locais;

II) Há de se notar uma percepção diferente sobre o entendimento dos dois grupos pesquisados no que se refere ao patrimônio cultural em si. Enquanto no Colégio Julio Mesquita o entendimento deste conceito não se restringe ao bem em

si, o mesmo não acontece majoritariamente no Colégio Estadual do Paraná – neste, sobressai-se o conhecimento técnico sobre os méritos que envolvem o patrimônio cultural, enquanto no CJM o entendimento que se tem se refere mais à utilização deste meio/bem, tendo mais relevância o sentimento de uso coletivo, tendendo às experiências vivenciais/relacionais que permeiam a imaterialidade do patrimônio. Assim, além de suas relações pessoais, o sentimento de uso e referenciais coletivos destes bens, muitas vezes condizentes com sua imaterialidade, evidenciam que a suposta “subordinação” das classes “culturalmente menos favorecidas” à dita “imposição” do que seria cultura por aqueles que detém maior oportunidade e proximidade com suas múltiplas expressões em diferentes contextos não se verifica na prática, reforçando a premissa de que os referenciais adotados partilham da hibridização tanto no campo social como no contexto simbólico;

III) Outra importante diferença existente na percepção dos educandos trata-se do fato de que, enquanto no Colégio Estadual do Paraná tem-se o ideal de um fato histórico como sendo remissivo ao seu passado distante, reforçando a monumentaneidade do patrimônio, na percepção dos educandos do Colégio Julio Mesquita a história é aquela que é construída e não se dá acabada, sendo ela reflexo vivo e presente no cotidiano das pessoas, apresentando elevada significância e representatividade diante aqueles que compõem este cenário. Novamente, o que se verifica é que enquanto para este colégio tem-se uma noção mais existencial de patrimônio imaterial, embora não seja formalmente reconhecida desta maneira, para o CEP a percepção estaria associada mais a um objeto em si, material e passível de tombamento.

Investigando mais a fundo tais conclusões pelos grupos de discussão que foram realizados, essa técnica se mostrou pertinente em sua aplicação pelo propósito de se procurar aprofundar o efetivo conhecimento que foi construído e que se manteve na percepção crítica dos educandos, no que se refere aos conceitos relacionados ao referencial de patrimônio cultural e de seus desdobramentos junto ao cotidiano existencial dos educandos.

Evidencia-se, na aplicação desta técnica de pesquisa qualitativa, o papel do entrevistador como mediador de um processo que buscou avaliar a reação e a retenção de conhecimento deste presente grupo sobre a questão central do projeto de pesquisa – suas percepções acerca do conceito de patrimônio cultural. Tal atividade foi facilitada pelo fato de laços terem sido estabelecidos previamente entre

os entrevistados e o entrevistador, propiciando um ambiente agradável de discussão a partir de um tópico-guia (anexo I) elaborado com base em alguns questionamentos que pudessem servir como estímulo para a discussão entre os educandos – faz-se aqui um parênteses para pontuar que um tópico-guia, em grupo de discussão, não se trata de um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para não criar a expectativa de enxergá-lo como um esquema de pergunta e resposta rigidamente estruturado, possibilitando ao entrevistador sua interferência para a exploração de questões, sentimentos ou experiências não estruturadas no tópico-guia.

Optou-se por registrar e descrever uma breve seleção das passagens mais relevantes para a presente pesquisa, pois a transcrição completa dos grupos de discussão deixa de ser necessária ao se considerar o processo em dois momentos complementares: interpretação formulada, em que se busca compreender o sentido imanente das discussões, decodificando o vocabulário coloquial; e interpretação refletida, na qual o observador realiza suas interpretações, recorrendo ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado (Weller, 2002, p.251).

A partir do compartilhamento das divergências, concordâncias, tentativas de persuasão e posicionamentos da interação grupal e seus potenciais e limites, a análise dos dados ocorreu imediatamente após a realização de cada sessão e em cada grupo, a duração da entrevista foi de aproximadamente 60 minutos, pautando-se de acordo com a saturação das informações por parte dos entrevistados.

Com isso, o grupo de discussão foi realizado no Colégio Júlio Mesquita no dia 28 de novembro, 83 dias após a aplicação do questionário inicial e da oficina de educomunicação. A seleção dos educandos que participaram do grupo de discussão se deu de acordo com a conciliação da intenção e da possibilidade dos mesmos em participarem desta proposta, sendo que sete alunos do 7ºD foram aleatoriamente escolhidos dentre aqueles que mostraram disponibilidade. Ressalta-se que nenhum comunicado prévio foi feito a este respeito justamente para garantir a espontaneidade das respostas e que, dentre os participantes, três residem no bairro Jardim das Américas (bairro este em que se localiza o próprio colégio), dois no Uberaba e outros dois no Cajuru, sendo estes bairros vizinhos aos colégio.

Após uma breve introdução sobre a finalidade daquela conversa sugerida, esclarecendo as dúvidas a respeito do que se tratava o encontro, a primeira

questão, genérica, tratou de instigar os educandos a responderem o que cada um entende por ser um patrimônio cultural. A resposta imediata à pergunta enfatizava se tratar “de alguma coisa que pertence à história da cidade” (MR) ou mesmo “algo associado a alguma pessoa importante para a cidade” (HF), havendo uma confirmação destas definições por parte dos demais educandos. Procurando definir mais especificamente o que seria este “algo” ou “alguma coisa”, a discussão naturalmente se conduziu aos méritos de se tratar de uma materialidade, sendo citado “uma construção, uma casa” (TM) e de características que a levem a referenciar a um perfil “antigo” (RB) e “relevante para o bairro” (PV), ou estando associado a “um marco histórico” (MR). Tais ponderações condizem com o questionário aplicado inicialmente, em que aproximadamente 80% dos educandos disseram se tratar de uma historicidade/memória ou de algo representativo e relevante.

Neste ponto, o entrevistador questionou se o patrimônio está sempre associado ao referencial temporal do passado ou se o mesmo pode estar presente na atualidade, sendo vivenciado e construído ao longo da própria vida. Unanimemente, a resposta foi de que ambos, tanto o passado quanto o presente, podem estar associados à ideia de patrimônio. Quando então os educandos foram instigados a exemplificarem um patrimônio da atualidade, algo do qual eles mesmos se relacionam diretamente, possivelmente estando presente no bairro em que cada um reside, uma discussão generalizada ocasionou citações como praças, igrejas, monumentos e campos de futebol, sendo que o resgate da lembrança de um educando relatou que “a Praça do Japão foi a mais citada na nossa turma” (AV), algo que se confirmou parcialmente na tabulação dos questionários aplicados.

A partir deste ponto, a entrevista procurou delimitar os tipos de patrimônio, sendo questionado não só o que seria um patrimônio material, mas também um patrimônio imaterial. Quando questionados sobre este aspecto, a resposta que se tratava de “um conhecimento que é passado de pai para filho” (HF) logo veio à tona, trazendo ainda o exemplo de uma “criação literária” (BM). Com isso, retomou-se ao que poderia ser considerado um patrimônio do próprio bairro e dentre a ironia de se dizer “as bocas de fumo” (PV), um exemplo foi dito e que pode ocasionar um debate que dividiu o grupo: um shopping center, poderia ser considerado um patrimônio? Alguns disseram que sim, outros que não, mas houve unanimidade quando se foi dito “depende do que havia naquele local anteriormente” (BM). Uma outra dimensão

foi considerada relevante na medida em que um shopping center pudesse estar associado à questão do patrimônio por “mostrar o crescimento (econômico) do bairro” (RB), mas o essencial foi a percepção do shopping center como um “ponto de encontro de diferentes tribos” (PV).

Quando questionados sobre algum elemento natural que talvez pudesse ser considerado patrimônio, a bica do bairro do Uberaba foi citada (PV) pela relevância da qualidade daquela água, remetendo à sua pureza “intocada e nativa” – referência esta que já constava no questionário aplicado inicialmente. Outra indicação sobre este tipo de patrimônio tratou do Jardim Botânico (BM), um ícone da cidade de Curitiba que, sob a ótica dos educandos entrevistados, se faz importante pela estufa (PV), pela variedade das flores existentes (AV) e também pelo Museu Botânico de Curitiba (HF) – evidencia-se, assim, tanto o senso de diversidade como também o de coletividade já amplamente notado.

Após esta breve discussão sobre o que poderia ser considerado um patrimônio natural, entrou-se nos méritos da utilização do filme como prática educativa na medida em que sua exibição e a consequente discussão de um novo roteiro, sendo esta a oficina educacional proposta no primeiro encontro com o grupo, pudessem contribuir para referenciar e conceituar o que seria um patrimônio cultural. O nome do filme, sua sinopse e os personagens principais foram imediatamente lembrados, assim como a definição proposta pelo grupo durante a oficina de que o sino seria o elemento fundamental para que a Vila de Javé pudesse ter sido reconhecida como patrimônio da humanidade. Quando questionados sobre o que mais chamou a atenção, sendo que cada educando foi complementando a fala do anterior, pode-se dizer que as diferentes perspectivas/narrativas de cada “narrador de Javé” foi o determinante mesmo se “tratando de uma mesma história” (MR), assim como o olhar científico dos engenheiros sobre a vila e também a questão que envolvia o próprio sino (pois este foi conceituado como o “elemento mais importante para a história dos moradores da vila” (HF), sendo esta opinião unânime). Outro ponto afirmado pelos educandos trata-se da relevância do filme para a posterior compreensão do conceito de patrimônio, mesmo que “em um primeiro momento eu não sabia o porquê daquele filme, mas com as conversas que tivemos ficou bem claro a noção de patrimônio” (AV).

Ao transpor a perspectiva do filme sobre a realidade cotidiana dos próprios educandos, quando questionados sobre aquilo que poderia ser por eles considerado

um patrimônio dentro do próprio bairro em que residem, algumas sugestões foram dadas, dentre elas “um campo de futebol por ser acessível a qualquer pessoa e por ali estar há muitos anos” (HF), “um colégio do Cajuru também por ser aberto aos moradores do bairro” (TM). Um fato relevante para a discussão foi que a bica, sugerida por PC como sendo o patrimônio que eles preservaria, “foi destruída”, revelando um sentimento de indignação junto aos demais educandos do grupo, gerando uma sensação de comoção, de perda coletiva (mesmo que alguns educandos não tinham contato direto com a bica em si).

Os patrimônios que foram sugeridos, ou mesmo aqueles que foram pensados pelos educandos, quando questionados, revelam o caráter coletivo dos mesmo, pois todos confirmaram que tais bens seriam relevantes também na vida das outras pessoas do bairro. Entretanto, tal proposta ocorreria com a condição de que estas pessoas também estivessem relacionadas de alguma forma com o bem; caso contrário, seria indiferente se o patrimônio estivesse ou não presente no bairro, trazendo a noção de efetivo pertencimento ao mesmo desde que seja utilizado.

Um contraponto interessante se deu quando os educandos foram questionados se os bens por eles citados estivessem em outro bairro da cidade, distante daquele que se encontra verdadeiramente, qual seria a reação das pessoas daquele bairro? Elas se importariam com o bem citado ou este não seria relevante para os moradores daquele outro bairro? Todos os educandos pontuaram seus respectivos pontos de vista que culminaram na seguinte afirmação: “se a bica, por exemplo, fosse levada ao Batel (bairro nobre de Curitiba), seria indiferente para aquela população” (RB). Quando questionados supostamente sobre uma situação oposta, se o que fosse considerado patrimônio para a população do Batel fosse trazida aos bairros dos educandos, “com certeza iria lotar de gente” (BM). Quando então questionados o que seria este bem que potencialmente atrairia muita gente, houve a sugestão de “um parque aquático” (BM), assim como de “um museu” (HF). Neste momento, aprofundou-se a discussão para saber se efetivamente a simples presença de um museu faria com que a população do bairro o frequentaria ou não, sendo que os educandos que se pronunciaram a este respeito (PV, BS, HF e MR) confirmaram que sim, pois “a população daqui só não frequenta museus pela distância que eles estão do bairro” (BM). Quando perguntados sobre qual o museu ou centro cultural existente mais próximo do bairro, os educandos tiveram dificuldade em citar algum, sendo que há o Museu de História Natural, localizado no

Capão da Imbuia, bairro vizinho ao Jardim das Américas. Logo que este foi citado, sendo desconhecido para a maioria, o motivo que foi dado que justificasse o fato de nenhum educando tê-lo visitado, além do desconhecimento do mesmo, foi “que sua aparência (exterior) não desperta nenhum interesse porque nem parece ser legal” (TM).

Outra situação hipotética foi posta ao grupo, imaginando que um turista de outro país chegasse a Curitiba e se deslocasse até o bairro dos educandos – este turista estaria interessado em conhecer os bens locais citados pelos educandos? Todos os educandos disseram que não, sendo enfáticos ao afirmarem a irrelevância do contexto e da cultura local diante aos demais atrativos da cidade. Entretanto, pontuou-se que seria uma medida positiva se tais bens locais pudessem ser de alguma forma apresentados aos moradores do bairro, pois na visão dos educandos muitos não sabem da existência, ou mesmo não têm uma experiência própria, junto aos possíveis patrimônios locais que foram citados. Aliás, os educandos se mostraram um tanto pragmáticos quanto às suas respectivas rotinas fora da escola – a grande maioria faz no dia a dia, e mesmo no final de semana, basicamente as mesmas atividades que fizeram nas últimas semanas, evidenciando, com isso, o baixo interesse por novos conhecimentos e vivências tanto associadas ao bairro quanto também à cidade como um todo.

Outra questão abordada tratou de possíveis alterações em algum patrimônio do qual os educandos tenham conhecimento. Mais especificamente, foi perguntado o que os estudantes mudariam no que eles consideram um patrimônio e o que se manteria como algo inalterado para não o descaracterizar. A primeira resposta foi o local de um campo de futebol, que se localiza “em um condomínio e é muito pouco utilizado pelos moradores de lá” (HF), sendo sugerido que fosse posto em outro lugar “onde talvez mais pessoas pudessem usar” (AV) – novamente o sentimento de uso e apropriação coletiva do bem se faz presente. Outra sugestão de possível alteração de um bem se trata da cor que dá o tom institucional ao Farol do Saber, pois “desde que eu estudo e frequento o Farol sempre foi a mesma cor, parece que nada muda, para uma outra que chamasse mais a atenção” (TM), contando com o apoio dos demais educandos e remetendo à sugestão que foi dada quando dito sobre o Museu de História Natural. Sobre o que deveria se manter, destacam-se “o conteúdo e a estrutura existente no Farol, com livros embaixo e internet na parte de cima” (RB).

A última situação hipotética, de apelo social, traz a situação de uma substituição do bem citado pelos educandos para a construção de moradias populares naquele espaço para as famílias de baixa renda – esta iniciativa seria aceita ou não? Inicialmente, em conformidade com esta suposição, as frases foram “seria interessante” (RB) e “bem legal” (PV). Entretanto, logo houve um contraponto, sendo ponderado “depende dos significados envolvidos” (MR), sendo citado o caso real de que a casa da avó desta educanda, no litoral, sofreu especulação imobiliária para que um prédio fosse levantado naquele terreno, porém, sem sucesso justamente pelo fato dos pais da aluna não terem concordado com a proposta sugerida pela construtora. Esta situação, entre os demais educandos, sendo as respostas mais racionalizadas e não tão espontâneas, propiciou a afirmação “depende do valor que as pessoas tem por aquele local” (BM). Houve ainda uma rejeição à proposta sugerida pelo fato de “já tem conjunto habitacional popular ali perto, não precisaria de outro, não” (PV).

Por fim, os educandos foram questionados se o próprio colégio poderia ser considerado um patrimônio do bairro, se eles aceitariam ou não que o colégio pudesse passar por uma ampla reforma. A resposta construída conjuntamente, pouco a pouco, enfatizou que seria importante manter tudo como está, estando aberto uma possível intervenção futura apenas se for necessário – “seria legal passar pela frente depois e dizer aos nossos filhos ‘eu estudei aqui’” (AV), havendo concordância de outros educandos.

Diferentemente do Colégio Júlio Mesquita, os educandos do Colégio Estadual do Paraná que participaram do grupo de discussão, realizado no dia 02 de dezembro, formaram uma turma mista, sendo composto por quatro anos distintos, sendo estes o 1º (três alunos – TO do Guabirota; CM de Colombo; e IO de São José dos Pinhais) e o 2º (três alunos – IP do Bacacheri; LM de Colombo; e DL do Bairro Alto) anos técnico em Edificações e, no ensino médio tradicional, os 2º anos C (MPc, do Guaira) e D (MPd, de Almirante Tamandaré), com um aluno cada, totalizando oitos educandos. Tal composição se deu pela dificuldade de conciliar o horário vago dos educandos, tendo em vista que muitos realizam atividades extracurriculares no próprio colégio.

Uma clara distinção deste grupo de educandos em relação ao do outro colégio refere-se ao fato de possuírem idades distintas (entre três e quatro anos) e principalmente ao fato de alguns terem uma formação técnica em edificações, curso

este que permeia as questões que envolvem o patrimônio cultural. Da mesma forma que no colégio anterior, não houve inibição por parte dos alunos participantes, pois já havia uma relação de proximidade entre eles e o entrevistador. Entretanto, outra diferença é que a exibição do filme e a oficina educomunicativa terem sido aplicadas no final de abril (dia 23), havendo uma diferença de 223 dias entre a aplicação do questionário inicial e da oficina educomunicativa e a realização do grupo de discussão (em comparação com os 83 dias do Colégio Júlio Mesquita).

A primeira pergunta, correspondendo ao que se constitui um patrimônio cultural, sugeriu-se “tanto uma edificação como a própria cultura, a história de um povo, lugar” (LM). Complementado-o, foi-se dito que “não necessariamente há apenas patrimônio material, mas também (a categoria) imaterial” (IO), podendo ser “uma hábito de um determinado grupo que é passado de geração a geração” (MPd), ou ainda “não somente aquilo que você vê, uma edificação, mas também uma comida (no sentido de uma forma de preparo específico)” (CM). Sugeriu-se então que os educandos sintetizassem o conceito de patrimônio cultural em uma única palavra, sendo citado “lembança” (IP), “significado” (Mpd) e uma “memória viva” (CM). Quando questionados se um patrimônio é sempre antigo, todos afirmaram que não, sendo citado como exemplo um “grupo musical tradicional que, ainda assim, é formado por jovens” (TO). Ao adentrar o tema do que seria um patrimônio natural, foi-se dito “uma árvore típica” (DL), sendo citado como exemplo “o Pau Brasil” (IO) e também os biomas brasileiros como “a Caatinga, o Cerrado e o Pantanal” (TO). Ainda houve espaço para discutir-se a riqueza que algumas aves representam, ressaltando-se as características endêmicas das mesmas, “como a arara-azul que só é encontrada aqui e se tornou um símbolo do país”.

Quando os educandos foram questionados a trazerem esta perspectiva para dentro do bairro de cada um, ficou evidente certo clima de descontentamento generalizado por não enxergarem claramente um possível patrimônio nos mesmos. Entretanto, “tem coisas que no começo a gente não vê sua importância, mas depois um fato pode revelar que é sim importante, culturalmente e historicamente” (MPc), trazendo como referência histórias de personalidades que podem se tornar mártires.

A partir deste momento o contexto do filme Narradores de Javé foi retomado, trazendo como lembrança entre os educandos as diferentes narrativas que compunham o contexto da Vila de Javé. Aliás, todos os educandos concordaram sobre a pertinência do filme para um entendimento mais abrangente

sobre o que vem a ser um patrimônio, pois “ficou claro o que um patrimônio representava, sendo um bom filme para exemplificar bastante” (DL), ou seja, o filme proporcionou um entendimento mais particular do conceito em si diante da realidade dos educandos, fazendo “um elo entre a teoria e a prática” (LM).

Quando questionados sobre o que poderia ser considerado um patrimônio do próprio bairro dos educandos, inicialmente dois educandos citaram os bens que haviam dado como resposta no questionário aplicado inicialmente. Entretanto, quando estimulados a pensarem em outros potenciais bens representativos de seus bairros, o que ficou mudou com a aplicação da oficina educacional condiz com uma percepção mais apurada sobre o contexto social, pois “eu passei a ficar mais atenta aos parques do bairro e não somente aqueles mais visitados, passei a notar mais o nome das ruas, placas que registram coisas que as pessoas não sabem, que eu também nunca reparava” (IP). Já em outro relato, “no meu bairro não tem nada mesmo, pois é um bairro que cresceu muito rápido e o próprio rio que dá nome ao bairro (Guaira) está todo coberto (canalizado) e fica do lado do Portão (bairro este de considerável vida econômica e cultural da cidade)” (MP) – nesse sentido, o interessante é que referências são buscadas para fundamentar a existência de um bem local, mesmo quando não observados diretamente a olho nu.

Tal situação possibilitou uma discussão entre os educandos de que “talvez a origem dos próprios nomes das coisas, dos lugares, como tudo começou, possa nos levar ao que seria o patrimônio do bairro” (IP). Também se afirmou que muitos bairros, vilas e cidades têm em algum elemento o foco de seu desenvolvimento espacial, podendo ser “uma igreja”. Outra educanda se atentou às construções de casa de madeiras tradicionais, que condizem com a historicidade local na medida em que tais casas “eram as casas dos moradores que construíram a estrada de ferro que passa pelo Cajuru, são todas muito bonitinhas, todas iguaizinhas” (TO). Tal relato possibilitou que outra educanda citasse como bem a ser preservado de seu bairro “aquelas casinhas que, na entrada, acima da porta, tem como se fosse um altar para uma santinha, isso porque já é um bairro mais antigo” (IO). Também como decorrência deste assunto, os educandos discutiram e concordaram que “hoje em dia já não se tem isso, casas espaçosas, com quintal e varanda, é só casa e garagem” (DL). Ao retomar a pergunta, outro bem citado, mesmo não sendo o bairro em que se reside, foi “o mercado municipal do Cajuru porque é característico do

bairro, é antigo e naquele lugar muitas pessoas se encontram e trocam experiências, mantendo seus hábitos como ir para lá para comer pastel” (IP).

Sobre como a relação é construída com o respectivo bem citado, observou-se um conhecimento distanciado do educando diante ao bem em si na medida em que os educandos detém um saber que reafirma a relevância deste bem no dado contexto, porém não os usufrui pessoalmente quando se trata de um equipamento cultural: “a igreja de Colombo, que eu sempre falo como sendo importante para a história da cidade, eu mesmo nunca entrei” (LM); “não sou de frequentar muito esses lugares, não, embora eu sempre passe por eles e os observo, mas no parque (do Bacacheri) eu vou” (IP).

Sobre a importância destes bem para outras pessoas, todos afirmaram positivamente, assegurando que tais bens também sejam relevantes às demais pessoas, embora assegurem que não na mesma proporção, ou seja, que as demais pessoas não dão o devido valor ao bem. “As pessoas até acham importante esses bens, mas elas não cuidam deles, não preservam porque elas não enxergam o que está por trás (sua historicidade)” (LM). Espontaneamente, uma das educandas confirmou que “depois do projeto eu passei a ver com outros olhos meu entorno, pensando mais sobre o que uma construção possibilita, se é uma evolução para aquele povo, se vai (de fato) ajudar ou se deve preservar aquilo que está ali, vai ser uma memória perdida? Então a gente fica nessa dúvida” (IP). Outra educanda traçou um paralelo entre o fato de um colega ali presente não frequentar a igreja que ele considera o patrimônio do bairro com a chegada dos engenheiros do filme *Narradores do Javé* para a construção da barragem: “os engenheiros não sabiam a história que os moradores tinham, eles nem imaginavam e assim eles se impõem” (CM).

Os educandos foram então questionados se o bem por eles citados fosse deslocado a outro bairro, se este bem continuaria importante para eles e todos afirmaram que sim. Entretanto, quando postos a pensar qual seria a visão dos moradores daquele outro bairro diante do bem citado, “depende” foi a palavra dita em coro, sendo justificada pelo relato “vai depender se para elas esse bem significa alguma coisa” (IO). Houve um complemento que conduziu essa discussão a uma esfera mais pessoal diante cada um, quando um educando disse sobre “pichadores, por exemplo, eu não vou com a cara deles porque justamente eles se fecham entre eles e não respeitam aquilo que também pertence aos outros” (MPd), sendo ainda

complementado pela fala “deve-se respeitar e saber separar o que é privado e o que é público” (TO). Outra educanda retomou o ponto inicial da questão ao afirmar que “se o bem a ser posto em outro bairro for um prédio histórico (bem material), aí sim ele seria bem visto, ao passo que se for uma dança ou um costume (bem intangível), passaria sem ser muito notado” (MP). Ainda assim, “é importante que a história daquele bem esteja associado a ele, que se mova junto com o bem para o outro bairro porque sem isso, qualquer bem seria indiferente” (IP).

Essa mesma justificativa foi dada para a situação imaginada se um turista de outro país chegasse ao bairro de cada educando, se ele se interessaria ou não pelos bens citados. A resposta coletiva, após o coro de “depende”, foi que “se ele soubesse da história que está por trás ele se interessaria, sim” (CM). Entretanto, outra pré-condição para isso seria que o turista “tivesse acesso ao bem, que este bem pudesse ser visto (pela sua localização físico-espacial) ao menos para que o turista pudesse se interessar” (LM).

Sobre possíveis alterações no que é considerado um patrimônio, os educandos citaram como exemplo o próprio prédio do colégio, sendo necessário “passar por uma reforma porque ele já está caindo aos pedaços” (MPc). Outro ponto a ser alterado no colégio diz respeito às cores das paredes, que deveriam ser “diferentes” mas que, “por ser tombado, não se pode alterar nem mesmo a cor” (CM). Assim, “arrumar tudo o que está ‘caindo’ ou com defeito, como as portas, vidros e janelas” (TO) é a opinião da maioria, ainda que o colégio tenha que ser, na opinião dos educandos, um prédio funcional e não se preocupar tanto com a estética dos elementos que o compõe – “só pode trocar se for não sei de onde (ressaltando a originalidade das peças a substituir as quebradas)... Acho que eles (responsáveis pela gestão desse patrimônio) deveriam ter algumas partes (testemunhos) originais, mas não tentar manter assim a escola inteira” (LP). Esta mesma posição é enfatizada nos dizeres de outra educanda, para quem “o CEP foi projetado para ser funcional e não para ser estético” (DL), reafirmando a opinião dos demais que chegaram a questionar se, de fato, valeria a pena tomar o prédio ou mantê-lo em sua dinâmica de intensa transição e circulação de pessoas por ser um colégio. Enfim, o colégio “deve ser um patrimônio, desde que seja flexível (a sua alteração para que mantenha a dinâmica de um colégio)”. Sobre o que não seria alterado no colégio, a fachada do prédio foi o elemento em que todos concordaram em manter,

pois a mesma “o caracteriza, sendo também importantes as quadras esportivas e o conceito de qualidade atrelado ao ensino do CEP” (IP).

A última questão que trata da hipotética situação de demolição do bem citado para a construção de casas populares, todos disseram que não aprovaria tal alteração, questionando “por que as casas teriam que ser construídas ali e não em algum outro lugar? A história e a memória precisam ser mantidas” (IP), sendo que se adentrou uma discussão posterior se os cemitérios deveriam ser ou não mantidos enquanto tal devido a ampla área em que abrangem, suscitando questões “por que as pessoas não são cremadas e aquele espaço sim seja usado para fins de moradia, escolas, etc.?” (MPd). Logo a resposta foi de que “isso é uma coisa cultural, que estamos acostumados a enterrar os mortos e isso não muda assim (rapidamente)” (LM), ocasionando ainda mais discussões se deveriam ou não manter essa tradição.

Portanto, por não se tratar de um estudo comparativo entre ambos os colégios, mas sim de uma pesquisa exploratória sobre a percepção de duas turmas de educandos da rede pública de Curitiba sobre o referencial de patrimônio cultural, sendo o levantamento de dados e as condizentes análises realizadas por meio de métodos mistos que se complementam para maior profundidade do levantamento, comparações e distinções não são o foco da análise, mas sim o conteúdo levantado para que se possa concluir, enfim, que a cultura é vista e vivenciada de forma multifacetada, condizendo com suas características de transitoriedade, instabilidade e de relações complexas.

Mais que uma certeza absoluta, a contribuição deste projeto se faz pertinente na medida em que a categorização aqui proposta pode se tornar uma base para estudos posteriores, da mesma forma que as conclusões colhidas neste recorte possa dialogar ou mesmo confrontar com outras perspectivas que envolvam a educação patrimonial nas suas variadas formas de aplicação e estudos, enriquecendo o debate sobre as apropriações e ressignificações de conteúdos educativos que sejam efetivamente pertinentes à realidade dos educandos. Disto, a educomunicação se mostra uma ferramenta propícia ao despertar do interesse e da sensibilidade dos educandos diante suas cotidianidades que, à distância, podem parecer dispersas mas que, sob um olhar aproximado, revela-se o caráter integrador e de perfil crítico a respeito do indivíduo em um processo de formação cidadã.

Aliás, o que se releva ao longo de todo este processo é, sem dúvida, o reconhecimento dos valores locais, do senso de pertencimento dos educandos pela história por eles constituídas, tornando-se própria e em primeira pessoa justamente pelo fato de a ela estarem integrados, desmistificando assim as fronteiras culturais entre ditos credos, raças, gêneros ou classes. Em meio à adversidade, a alteridade se destaca pelos educandos que se reconhecem como agentes de seus tempos e espaços, como um patrimônio deveria condizer com a naturalidade de sua representação harmônica mesmo em meio às transformações de um cenário líquido sim, mas ainda assim, de valores coletivos sólidos e solidários.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser confrontado com códigos de comunicação e estilos de vida alheios ao pesquisador, mesmo em meio a um ambiente de respeito e de afinidades mútuas, a pesquisa implementada exigiu cuidado e rigor no procedimento de sua realização e na escolha dos métodos a serem utilizados para a coleta, estruturação e interpretação dos dados, considerando os distintos contextos interculturais e sociais.

Procurando evitar vieses ou afirmações distorcidas sobre a realidade social dos entrevistados, a metodologia utilizada de forma mista, envolvendo diferentes métodos de pesquisa, mostrou-se adequada quanto à abordagem dos objetivos propostos. Entretanto, é preciso também ter em mente as limitações advindas desse processo que, inevitavelmente, restringem a um pequeno grupo (duas turmas de educandos de dois distintos colégios) algo existente em uma esfera muito maior, à pluralidade das realidades sociais existentes.

O princípio de análise comparativa, mesmo não sendo o foco de estudo da presente pesquisa, permitiria, além de uma imersão do pesquisador no universo dos sujeitos pesquisados, reduzindo ainda mais os riscos de interpretações equivocadas e ampliando o sentido das revelações elencadas na pesquisa, uma maior autoridade quanto as conclusões a serem realizadas dentre duas distintas realidades, como por exemplo a possibilidade de se comparar os aspectos que envolvem o imaginário dos educandos sobre o patrimônio cultural em dois colégios notoriamente distintos (como foi o caso desta pesquisa), mas envolvendo grupos similares para um levantamento mais preciso e rigoroso quanto aos parâmetros adotados.

Além disso, a possibilidade de envolver no mesmo colégio um grupo de tratados e outro de controle viabilizaria saber com efetividade os resultados da oficina educacional aplicada em ambos os colégios. Ainda assim, com os resultados da pesquisa aqui proposta, futuras análises e desdobramentos podem ser realizados ao se apropriar deste material para a obtenção de dados complementares ao tema.

No que se refere aos resultados colhidos, condizentes com a temática do referencial de patrimônio cultural, por se tratar de um bem institucionalizado, sendo tecnicamente e publicamente reconhecido por sua relevância junto a um determinado contexto histórico-social, a produção oficial do sistema simbólico do

patrimônio cultural é regida por leis de funcionamento que derivam de um corpo de agentes especializados, embora a produção de significados não seja monopólio destes, como ficou evidente ao longo da pesquisa.

Por isso, a compreensão dos vastos referenciais associados a um determinado bem cultural não se restringe somente a esta visão oficial, prova esta evidenciada neste projeto ao explorar e por em evidência a negociação de significados pelo qual a cultura é entendida sob a perspectiva dos educandos o que, porém, exige-se um rigor de interpretação que se encontra em uma tênue linha que envolve vocabulários, expressões e interações singulares em cada uma das esferas pesquisadas – o que é dito em um colégio pode não ter o mesmo significado em outros, mesmo sendo idêntica à expressão utilizada.

Como este projeto mostrou diferentes cenários referente ao entendimento e apropriações que os educandos fazem uso do conceito de patrimônio cultural, as diferenças encontradas pela composição das turmas e formas de acesso aos respectivos colégios mostram que os saberes são construídos de maneiras múltiplas, tendendo ao conhecimento técnico em um caso (Colégio Estadual do Paraná) e ao conhecimento vivencial em outro (Colégio Julio Mesquita), sem que seja aqui julgado o que seria o ideal – aliás, a proposta deste trabalho foi justamente de avaliar as percepções existentes e não de estabelecer quais estariam mais propícias aos conceitos científicos e/ou acadêmicos que deveriam ser acatados, sem haver, portanto, a necessidade de se confrontar modelos de educação, qualificação dos professores e envolvimento da equipe pedagógicas destes colégios nos méritos da educação patrimonial.

Aliado a isso, ao apresentar como resultados a não confirmação das hipóteses apresentadas, referente à violência simbólica esperada principalmente no colégio de menor representatividade histórica e de índices de educação inferiores, do perfil de um patrimônio que estaria atrelado à sua monumentaneidade e desterritorialidade, fica evidente a posição de que a hegemonia se faz e se desfaz continuamente por meio de suas vivências e hibridizações inerente aos meios sociais e ao imaginário simbólico. Por isso, o conceito da reprodução não ajuda a entender o que ocorre quando os signos e os espaços da “grande cultura” se massificam e se misturam com a cultura popular, além de desconhecer o desenvolvimento da própria cultura popular e sua capacidade de desenvolver expressões autônomas, não utilitárias.

Similarmente, a ampla diversidade de origem e formação dos educandos tratados pode ser vista como um empecilho a um entendimento comum de traços identitários, pois não foi possível verificar individualmente, caso a caso, as motivações e referenciais de cada um em relação ao todo – mesmo que a proposta inicial tenha sido de efetivamente se atentar ao grupo, é notório que uma maior profundidade poderia ter sido gerada caso a realidade de cada educando fosse contextualizada, tendo assim por base comparativa um mesmo contexto espacial/territorial, entrando nos méritos de cada realidade e estudando-a em profundidade por meio da etnografia.

Da mesma forma, evidencia-se que mais pontual seria a pesquisa se as turmas estudadas não fossem mistas, mas sim integrassem a um mesmo ano, como ocorreu apenas no Colégio Julio Mesquita – mesmo se com isso pudesse-se perder algo relacionado à diversidade de opiniões, principalmente na discussão da oficina educacional.

Além disso, a própria oficina educacional, ao longo das discussões geradas entre os educandos, deveria ter sido gravada e não apenas observada presencialmente para que outros elementos não observados durante sua realização pudessem surgir e se tornar passíveis de outros questionamentos. Na outra forma de registro adotada, por meio da aplicação e respostas aos questionários abertos, a observação atenta e criteriosa foi o que possibilitou a categorização e consequente agrupamento de posições em temas comuns. Há de se pontuar, no entanto, que tanto em um colégio quanto no outro, partiu-se do pressuposto de que ambas as instituições não contemplam em suas respectivas grades curriculares questões referenciadas à educação patrimonial, pois nenhum dos dois colégios integram o projeto Mais Educação do Ministério da Educação que apresenta a possibilidade de se trabalhar este tema transversalmente, considerando-se a variável de que alguns educandos do Colégio Estadual do Paraná cursem o ensino técnico em edificações que, em seu grade, contempla um certo diálogo, mesmo que superficial, sobre as questões que envolvem os patrimônios edificados.

Portanto, mesmo que o presente projeto não se proponha a elucidar casos particulares por meio de uma análise em profundidade de cada um dos educandos, muito há de contribuir para questionar os fatores da dita passividade relacionada à aquisição de cultura por parte daqueles que pouco acesso têm aos equipamentos institucionalizados como teatros, museus e centros históricos, posicionando-se como

uma alternativa que possa dar diretrizes de como as identidades são construídas e expressas por seus próprios interlocutores.

Sem dúvida, a transversalidade do conceito da educomunicação associada à educação patrimonial abre novos caminhos para uma compreensão mais íntima das diferentes realidades existentes, buscando conciliar os espaços culturais, a formação de identidades e o entendimento de uma educação para a cidadania como elementos essenciais para o desenvolvimento integral de uma sociedade de natureza cultural tão rica e diversificada quanto à brasileira, emergindo por meio de um processo aberto e dinâmico. Isto posto, fica claro o quanto os bens culturais, principalmente aqueles não institucionalizados, estão mais inseridos em seu cotidiano do que em uma monumentaneidade distante e que reflita apenas seus meios de reprodução.

Assim, basta salientar que o meio social traz consigo referências múltiplas dentre os olhares individuais que, no que concluiu a presente dissertação, infinitas possibilidades de percepções são viáveis quando a cultura é abordada em sua essência, sem que se julgue ou discrimine suas condizentes expressividades.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. Em busca da política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- _____. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. O mal estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BELTRÃO, Luiz. Folkcomunicação: teoria e metodologia. São Bernardo do Campo: Umesp, 2004.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Adorno, Theodor et al. Teoria da Cultura de Massa. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.
- _____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. São Paulo: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Consumidores e cidadãos – conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ: 1995.
- _____. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.
- _____. Ideologia, cultura y poder. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1995.
- _____. Las culturas populares en el capitalismo. Ciudad de México: Nueva Imagem, 1982.
- _____. Mapas nocturnos: diálogos con La obra de Jesús Martín-Barbero. Bogotá: Siglo Del hombre editores, 1998.

_____. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: IPHAN, no 23, p.95-115, 1994.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Cidadania Cultural: o direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

CHOAY, Françoise. A alegoria do Patrimônio. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHUVA, Márcia. Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (1930-1940). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CIRESE, Alberto Mario. Ensayos sobre las culturas subalternas. In: Cuadernos de la Casa Chata, no. 24. Cidade do México: 1979.

CITELLI, Adilson. Palavras, meios de comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2006.

CLARKE, John, HALL, Stuart, JEFFERSON, Tony e ROBERTS, Brian. Subcultures, cultures and class. In: HALL, Stuart, e JEFFERSON, Tony (orgs.), *Resistance through Rituals – Youth Subcultures in Post-war Britain*. London: Hutchinson/CCSS, 1975, p.9-74.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1952.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FISKE, John. British cultural studies. In: Allen, Robert. Channel of discourse. North Carolina: University of North Carolina Press, 1987.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: Inventário nacional de referências culturais: manual de aplicação. Brasília: IPHAN, 2000.

_____. O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Minc-IPHAN, 1997.

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *Un diálogo sobre el poder*. Madri: Alianza, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- _____. *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. *Culture, the media and the "ideological effect"*. In: Curran, James et al. (orgs.). *Mass communication and society*. London: Open University Press, 1977, p.315-48.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- _____. *Gramsci relevance for the study of race and ethnicity*. In: Moreley, David e Chen Kuan-Hsing (orgs.). *Stuart Hall – Critical Dialogues in Cultural Studies*. London/New York: Routledge, 1996, p.411-440.
- _____. *The rediscovery of 'ideology': return of the repressed in media studies*. In: Gurevitch, M., Bennet, T., Curran, J. e Woollacott, L. (orgs.). *Culture, Society and the Media*. London: Methuen, 1982, p.56-90.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- JEUDY, Henri-Pierre. *O espelho das cidades*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

KAPLÚN, Mario. A la educación por la comunicación. Santiago: Unesco, 1992.

LE GOFF, Jacques. História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LÉVI-STRAUSS, Claude. L'Identité. Paris: Grasset, 1977.

MANGOLD, Werner. Gegenstand und methode des gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main, 1960.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Comunicación, pueblo y cultura en el tiempo de las transnacionales. II Seminario CLACSO. Buenos Aires, 1983.

_____. Comunicación y cultura: unas relaciones complejas. Revista Telos, 19, 1989, p.21-26.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. Revista Comunicação e Educação, n.18, maio/ago 2000.

_____. Dos meios às mediações. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. La educación desde La comunicación. Buenos Aires: Norma, 2002.

_____. Oficio de cartógrafo: travesías latinoamericanas e de La comunicación en la cultura. xxxx, 2002.

_____. Pensar La sociedad desde la comunicación: un lugar estratégico para el debate de la modernidad. Revista Dia-Logos de la Comunicación, 32, 1992, p.28-34.

_____. Pré-textos: conversaciones sobre la comunicación y sus contextos. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle, 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesus e REY, Germán. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: SENAC, 2001.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. I fórum nacional do patrimônio cultural: o campo do patrimônio cultural. Brasília: IPHAN, 2010.

MICELI, Sérgio. A noite da madrinha. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. Estado e cultura no Brasil. São Paulo: Difel, 1984.

MITCHELL, Clyde. Novaes, Adauto. Reis, J. C. Escola dos Annales: a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: Castro G, Carvalho EA, Almeida MC. Ensaios da complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. O método IV – as ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Coimbra: Publicações Europa-América, 1991.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

OROFINO, Maria Isabel. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Recepción y mediações: casos de investigación en América Latina. Lima: 2002.

_____. La audiência frente a la pantalla. In: Dialogos de la comunicación. Colômbia: Felafacs, 1993.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: Dourado, Luiz F.; Paro, Vitor H. (orgs.) Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001, p.29-48.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

POULOT, Dominique. Uma história do patrimônio no ocidente. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

QUÉRÉ, L. Des miroirs equivoques. Paris: Aubier, 1982.

REIS, J. C. Escola dos Annales: a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Milton. Por uma geografia nova. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.

SCHUTZ, A. Quality and the social meaning structure. In Schutz A. Collected Papers: studies in Social theory. Vol.2. The Hague: Martinus Nijhoff, 1976.

SILVA, Tomaz Tadeu. O que é, afinal, estudos culturais? São Paulo: Editoria Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Flávio e BEZERRA, Márcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In Lima Filho, Manuel F et AL (orgs.). Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007, p.80-97.

SILVERSTONE, Roger. Por que estudar a mídia?. São Paulo: Loyola, 2002.

SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida – por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

THOMPSON, Edward Palmer. La formación histórica de la clase obrera. Barcelona: Laya, 1972.

TONNIES, Ferdinand. *Comunidade y sociedade*. Buenos Aires: Eubdeba, 1947.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 4a Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WELLER, W. et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e estado*, v.XVII, n.2, p.375-396, jul/dez 2002.

WILLIAMS, Raymond. *Base e superestrutura na teoria cultural marxista*. 1976

_____. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Culture and society*. London: Penguin Books, 1977.

_____. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOLTON, Dominique. *Internet, e depois? Uma teoria crítica das novas mídias*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. *Pensar a Comunicação*. Brasília: Editora UnB, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – MODELO DO TÓPICO-GUIA UTILIZADO PARA AS DISCUSSÕES EM GRUPO NOS DOIS COLÉGIOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ E COLÉGIO JULIO MESQUITA

I) Vocês se lembram sobre o conceito do que vem a ser um patrimônio cultural? Falem a respeito disso, procurando descrever aquilo que o caracteriza.

Objetivo: reconstruir coletivamente o conceito de patrimônio cultural sob a ótica dos educandos.

II) Vocês devem se lembrar do filme Narradores de Javé. O conteúdo apresentado, discutido e trabalhado na oficina (educomunicativa) que foi realizada os ajudou a compreender mais sobre o conceito de patrimônio cultural? De que forma? Aliás, quais foram as cenas do filme que os ajudaram a facilitar a compreensão do que vem a ser um patrimônio cultural?

Objetivo: questionar a eficiência da utilização do recurso educomunicativo na compreensão do conceito de patrimônio cultural, averiguando suas potencialidades.

III) Como as cenas do filme dialogam com as realidades que vocês vivenciam no dia a dia? Na opinião de cada um, remontando às respostas do questionário aplicado inicialmente, o que pode ser considerado um patrimônio cultural do seu bairro e por quê?

Objetivo: transpor ao universo local os referenciais de patrimônio cultural advindos do recurso audiovisual, trazendo para o debate as respostas dadas no questionário aplicado inicialmente.

IV) Qual é a relação que cada um de vocês tem com esse bem cultural? Como você tomou conhecimento deste bem e por que ele é relevante para você?

Objetivo: enxergar se o bem cultural é, de fato, vivenciado pelos educandos e de que forma se dá essa relação, se por contemplação (distanciado) ou por usufruto (intimista).

V) Vocês acham que este bem cultural seria importante também para as outras pessoas do bairro? Falem mais sobre isso, a quem mais este bem cultural interessaria e também a quem não interessaria.

Objetivo: avaliar se a percepção do grupo dialoga (ou não) com a percepção dos demais moradores do bairro, procurando saber se o bem parte de uma relação distanciada ou intimista e como esta visão seria compartilhada.

VI) Se este bem estivesse localizado em outro bairro, você ainda o consideraria importante? E se estivesse em um bairro nobre da cidade, junto a outras referências culturais - isso o tornaria mais ou menos interessante? Por que?

Objetivo: questionar sobre a territorialidade do bem, com ênfase nos laços estabelecidos dentro do contexto ao qual está inserido, assim como sua representatividade sócio-econômica.

VII) O que, talvez, as pessoas não saibam sobre este bem e que você sabe? Qual então seria a melhor forma de o promover enquanto algo a se manter no tempo e no espaço?

Objetivo: avaliar o grau de intimidade entre o educando e o bem citado, procurando uma forma de enaltecê-lo junto aos demais públicos justamente por dialogar com o imaginário do educando.

VIII) Se você pudesse alterá-lo, mudar alguma coisa nele, o que seria? E o que não mudaria de forma alguma? Por quê?

Objetivo: buscar a essência de como o patrimônio é visto, abrindo também a possibilidade para que se adapte no tempo e no espaço vivenciados pelos educandos.

IX) Se uma construtora propusesse a criação de um conjunto habitacional para a população de baixa renda do bairro bem neste local do bem cultural, vocês aceitariam esta alteração? Sob quais condições? Por quê?

Objetivo: elucidar a questão social atrelada ao patrimônio cultural, procurando associar a memória para além da história, ambientando-a junto ao contexto social dos distintos bairros perante suas respectivas realidades.

ANEXO 2 – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)
REFERENTE AO COLÉGIO JULIO MESQUITA – FONTE:
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP 2009)

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		Quantos participaram		Anos Finais - Ensino Fundamental	
Estudantes participantes				Estudantes participantes	
704.597		Escolas estaduais do Brasil		1.224.856	
1.591.646		Escolas municipais do Brasil		613.511	
6.466		Escolas estaduais de seu estado		119.129	
138.297		Escolas municipais de seu estado		3.226	
2.770		Escolas estaduais de seu município		16.186	
18.311		Escolas municipais de seu município		1.285	
58		Sua escola		84	

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		Proficiências Médias		Anos Finais - Ensino Fundamental	
Língua Portuguesa	Matemática			Língua Portuguesa	Matemática
Brasil					
186,22	207,12	Escolas estaduais		239,74	242,87
181,38	201,39	Escolas municipais		236,30	239,19
179,58	199,52	Total		236,96	240,29
Seu Estado					
196,98	219,36	Escolas estaduais		246,28	250,78
193,67	219,25	Escolas municipais		251,10	255,19
193,81	219,26	Total		246,45	250,97
Seu Município					
195,47	214,92	Escolas estaduais		251,13	255,95
200,76	225,15	Escolas municipais		257,65	262,23
200,07	223,81	Total		251,98	257,03
197,5	224,47	Sua Escola		248,76	259,21

* Os resultados informados referem-se apenas à Rede Pública.

Para saber mais acesse: provabrasil.inep.gov.br

INEP

Ministério de Educação

3:25:11

Indicadores educacionais da rede pública

Anos Iniciais - Ensino Fundamental

Brasil	UF	Município	Escola
87,3	93,5	96,4	88,1
4,4	4,1	4,4	4,0
62,9	81,5	95,5	80,0
4,4	5,3	5,7	5,1

Taxas de Aprovação* (%)

Média de horas-aula diária*

Docentes com curso superior*

Ideb

* Fonte: Censo Escolar 2009

Anos Finais - Ensino Fundamental

Brasil	UF	Município	Escola
79,7	82,6	80,4	82,5
4,5	4,3	4,3	4,2
79,6	95,8	97,4	96,4
3,7	4,1	4,1	4,2

ANEXO 3 – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)
REFERENTE AO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – FONTE:
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP 2009)

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		Quantos participaram	Anos Finais - Ensino Fundamental	
Estudantes participantes			Estudantes participantes	
704.597		Escolas estaduais do Brasil	1.224.856	
1.591.646		Escolas municipais do Brasil	613.511	
6.466		Escolas estaduais de seu estado	119.129	
138.297		Escolas municipais de seu estado	3.226	
2.770		Escolas estaduais de seu município	16.186	
18.311		Escolas municipais de seu município	1.285	
-		Sua escola	95	

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		Proficiências Médias	Anos Finais - Ensino Fundamental	
Língua Portuguesa	Matemática		Língua Portuguesa	Matemática
Brasil				
186,22	207,12	Escolas estaduais	239,74	242,87
181,38	201,39	Escolas municipais	236,30	239,19
179,58	199,52	Total	236,96	240,29
Seu Estado				
196,98	219,36	Escolas estaduais	246,28	250,78
193,67	219,25	Escolas municipais	251,10	255,19
193,81	219,26	Total	246,45	250,97
Seu Município				
195,47	214,92	Escolas estaduais	251,13	255,95
200,76	225,15	Escolas municipais	257,65	262,23
200,07	223,81	Total	251,98	257,03
-	-	Sua Escola	286,23	295,56

Anos Iniciais - Ensino Fundamental					Anos Finais - Ensino Fundamental			
Brasil	UF	Município	Escola		Brasil	UF	Município	Escola
87,3	93,5	96,4	-	Taxas de Aprovação* (%)	79,7	82,6	80,4	98,5
4,4	4,1	4,4	-	Média de horas-aula diária*	4,5	4,3	4,3	4,5
62,9	81,5	95,5	-	Docentes com curso superior*	79,6	95,8	97,4	96,0
4,4	5,3	5,7	-	Idcb	3,7	4,1	4,1	6,3

* Fonte: Censo Escolar 2009