



## PATRIMÔNIO ENTRE NOÇÕES DE MEMÓRIA E NARRATIVAS DO TEMPO

Giovanna Santana<sup>1</sup>

**Resumo:** Nesta pesquisa integrada ao projeto *Patrimônio cultural e escola*: entretecendo saberes investigamos as definições de patrimônio entrecruzadas com noções de memória, compreendendo que ambas se encontram circunscritas numa forma de perceber e narrar o tempo histórico. Trabalhamos no sentido de traçar um panorama das escolas públicas de Florianópolis e mapear as mudanças qualitativas para a educação a partir do diálogo entre universidade, comunidade e escola. A partir de cinco narrativas docentes pudemos inferir que as ações escolares próximas à Educação Patrimonial acontecem, ainda que não haja necessária apreensão e uso do conceito de patrimônio. Apesar de não haver um momento adequado para os professores e professoras revisitarem as suas práticas de ensino tornam-se comuns abordagens inadequadas da Educação Patrimonial, que promovem olhares turísticos e exóticos sobre as culturas marginalizadas. Assumimos que um entendimento pleno acerca do conceito é indissociável da sua contemplação histórica, e ainda que muitos dos desafios presentes na Educação Patrimonial mantêm estreita relação com os conflitos no entorno da sua conceitualização. Ao concebermos memória como a rememoração de Walter Benjamin nos posicionamos para que o ensino da História dialogue com a comunidade local e indique a subsistência de diferentes temporalidades. Sistematizamos em três momentos modificações na definição de patrimônio – de histórico artístico nacional à patrimônio cultural no Brasil – que nos permita projetar o percurso da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial. Recorremos a uma síntese no que concerne primeiro, as definições utilizadas no Brasil por agentes envolvidos com as políticas de preservação no âmbito do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e em seguida a bibliografia acerca da intromissão da sociedade civil nas ações patrimoniais, analisando em diferentes contextos a disputa pela memória e a decorrente alteração no conceito de patrimônio.

**Palavras-chave:** História. Memória. Patrimônio.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho se inscreve no limiar do projeto *Patrimônio cultural e Escola*: entretecendo saberes, subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e coordenado pelo Prof. Dr. Elison Antonio Paim (2017). As

---

<sup>1</sup> Mestranda junto a linha de pesquisa Sociologia e História da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento à Pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. Elison Antonio Paim. Formou-se em História nas habilitações bacharelado e licenciatura pela mesma instituição de ensino. Email: giovanna\_santana@hotmail.com.br

diferentes pesquisas publicadas em um livro homônimo projeto uniram-se em torno do objetivo de traçar um panorama da Educação Patrimonial nas escolas públicas da cidade de Florianópolis, além de mapear as mudanças qualitativas para o ensino de História a partir das colaborações entre universidade, comunidade e escola. Os trabalhos também partilham como ponto de reflexão comum o diálogo estabelecido com docentes das redes municipal e federal de educação básica através de cinco entrevistas concedidas ao coordenador por intermédio das quais buscamos compreender como as questões da memória e do patrimônio locais estão ou não presentes nas aulas de História.

O presente texto contempla na íntegra o resultado da revisão bibliográfica sobre patrimônio, memória e História que subsidiou a elaboração teórica do capítulo “Rememorando o ensino de História: memórias e narrativas docentes da/na Ilha de Santa Catarina” produzido de forma conjunta entre os membros do grupo de pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC), respectivamente o coordenador Prof. Dr. Elison Antonio Paim e seus dois orientandos de mestrado Giovanna Santana e o Prof. Valdemar de Assis Lima do curso de graduação em Museologia da Universidade Federal de Santa Catarina. No capítulo utilizamos uma metodologia na leitura do levantamento bibliográfico que nos permitisse visualizar o trajeto da colonialidade do patrimônio para um patrimônio decolonial. Ao concebermos a memória como a rememoração de Walter Benjamin nos posicionamos para que o ensino de História dialogue com o patrimônio local e indique a subsistência do passado no presente.

Com a realização da pesquisa pudemos considerar que as atividades próximas à Educação Patrimonial acontecem, ainda que não haja por parte dos docentes uma plena apreensão do conceito de patrimônio. A despeito de não haver um pleno domínio dos pressupostos teórico-metodológicos sobre o patrimônio, é notável a atuação dos professores e estudantes nas escolas no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas que dialogam com esse campo.<sup>2</sup> No entanto, alertamos para o fato de que é necessário estar ciente do processo de democratização em torno da questão patrimonial para uma abordagem adequada do patrimônio e ainda, que se faz cada vez mais necessário demarcar as noções de memória e de tempo histórico vinculados ao conceito.

---

<sup>2</sup> As atividades escolares aqui mencionadas apresentam proximidades com a Educação Patrimonial na correspondência entre os conceitos de memória, História e mitologia, ou ainda cultura popular. Mais informação ver em Paim (2017).

Inseridos no projeto trabalhamos no sentido de revisar as diferentes definições de patrimônio entrecruzadas com as noções de memória, compreendendo que ambas se encontram circunscritas numa forma de perceber e de narrar o tempo histórico. O presente texto contempla uma síntese da origem do termo seguida das definições utilizadas no Brasil por agentes envolvidos com as políticas de preservação no âmbito do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e posteriormente a bibliografia sobre a ampliação da sociedade civil nas ações patrimoniais, contemplando em diferentes contextos a disputa pela memória e pela inserção na História. Ao buscar a formação do conceito de patrimônio queremos enfatizar seu valor semântico, constituído por camadas sobrepostas de significados. Assumimos que um entendimento pleno acerca do conceito é indissociável da sua contemplação histórica, e ainda que muitos dos desafios presentes na Educação Patrimonial mantêm estreita relação com os conflitos no entorno da sua conceitualização. Repleto de transformações, contradições e disputas políticas de memória, buscamos uma definição de patrimônio que indique “[...] no terreno de hoje, local e posição em que é conservado o velho (BENJAMIN, 1987, p. 239).”

## **PATRIMÔNIO: ENTRE NOÇÕES DE MEMÓRIA E NARRATIVAS DO TEMPO HISTÓRICO**

Na primeira leitura das entrevistas chamou-nos a atenção a fala de um professor da rede municipal de Florianópolis e dela extraímos o nosso problema de pesquisa:

Olha, eu fui começar a trabalhar com patrimônio, utilizar o conceito de patrimônio, a partir de 2013, quando eu recebi – nós tivemos uma parceria com a professora Mônica, com o projeto PIBID [*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*]. Então, através deste projeto PIBID, eu entrei em contato com o conceito de patrimônio, e comecei a pensar em função disso. Mas, antes disso já trabalhava com patrimônio, sem usar o conceito. Trabalhei... a minha vida toda trabalhei com música popular; especialmente a história da música popular brasileira: desde o período colonial com batuques, umbigadas “e tal”, no período do Império com choros, lundus, maxixes, “e tal”, e depois, a história do samba, no século XX. Enfim. Tenho trabalhado bastante isso. (P., 2017).

Quais significados têm hoje pensar em função do conceito de patrimônio? Dos muitos significados atribuídos ao conceito ressaltamos em primeiro lugar sua realidade complexa, que é facilmente identificada pelo caráter multifacetado de suas leituras. Atualmente o termo

contempla inúmeras adjetivações tais como patrimônio econômico, imobiliário, familiar, cultural, histórico artístico, arquitetônico, ecológico, genético, etnográfico e intangível, o que amplifica sua capacidade de abrangência e ainda o seu grau de complexidade. Portanto, como abordagem desta pesquisa investigamos as definições de patrimônio entrecruzadas com noções de memória, compreendendo que ambas se encontram circunscritas numa forma de perceber e de narrar o tempo histórico.

Segundo a pesquisadora Ana Lúcia de A. Gomes (2016, p. 443) a relevância dos estudos acerca da ressignificação dos vocábulos para campo do conhecimento histórico reside na análise de como as transformações da linguagem se inserem na dinâmica do processo social contemplando as “experiências de vida, as conjunturas de mudança e estruturas de permanência”.<sup>3</sup> Conscientes das limitações deste trabalho de levantamento bibliográfico escrito no limiar do projeto *Patrimônio cultural e escola*, estabelecemos o recorte do estudo entre as modificações no conceito de patrimônio: da sua origem semântica às definições de patrimônio histórico artístico e patrimônio cultural no Brasil. Convém salientar que as definições que destacamos aqui guardam em comum o sentido dominante empregado em um dado contexto histórico e apesar de outras possibilidades de leitura do patrimônio estarem hoje em voga, as concepções anteriores se mantêm ativas na linguagem.

De modo geral, pode-se dizer que o marco comum utilizado para situar historicamente a preocupação social com o patrimônio remonta a ascensão dos Estados Nação na Europa e se estabelece com os eventos da Revolução Francesa e Revolução Industrial na Inglaterra. Em sua defesa pela análise semântica do patrimônio Gomes (2016) alertou para o uso frequente em documentos institucionais franceses do termo monumento em lugar de patrimônio nos anos seguintes ao período revolucionário. A palavra originou-se do latim *monumentum*, referente à *monere*, faculdade de recordar, e sucede da terminologia monumento o conceito de monumento histórico. A distinção entre ambos faz referência ao pensamento da historiadora Françoise Choay (2001, p. 206), esta por sua vez, fundamentada no historiador da arte Alois Riegl (1858-1905) para quem os monumentos assumem em épocas passadas a função protagonista do registro público da memória e são desde sua criação, *a priori*, destinados ao intuito memorial. Quanto ao monumento histórico este se

---

<sup>3</sup> A autora se fundamenta em na proposta metodológica formulada por Reinhart Koselleck, um dos membros fundadores da história dos conceitos. Para o autor, sempre está manifesta na linguagem uma dimensão sincrônica e outra diacrônica. Na primeira, identifica o uso pragmático da linguagem, irreprodutível tal qual ocorrido em uma dada comunicação. No segundo, reside o compartilhamento de sentidos e significados, próprios de uma semântica herdada, sem a qual a comunicação não é possível.

constrói “instalado num *passado* definitivo e irrevogável, construído pelo trabalho conjunto da historiografia [...]” e também dos amantes da arte sendo, portanto, uma construção *aposteriori*. Interessada no patrimônio histórico representado nas edificações e na arquitetura urbana a pesquisadora avaliou que:

A especificidade do monumento deve-se precisamente ao seu modo de atuação sobre a memória. [...] O papel do monumento, porém, entendido em seu sentido original, foi perdendo progressivamente sua importância nas sociedades ocidentais [...] enquanto o próprio termo adquiria outros significados. [...] A evolução que se desprende dos dicionários do século XVII era irreversível. “Monumento” denota, a partir daí o poder, a grandeza, a beleza: cabe-lhe, explicitamente, afirmar os desígnios públicos, promover estilos, falar à sensibilidade estética (CHOAY, 2001, p. 18-19).

A mudança de longa duração acompanhada pela historiadora demonstra uma alteração importante no tocante à narrativa da História, pois na medida em que os monumentos se transfiguram em monumentos históricos eles deixam de ser evidências da memória para gerar memórias. Dentre vários fatores que contribuíram para uma progressiva extinção da função memorial do monumento a autora comenta apenas dois. O primeiro deles, já em destaque na citação, decorre do enaltecimento do valor artístico dos monumentos associados ao objetivo de suscitar pelo ideal da beleza a memória de Deus, característico do período da Renascença. Do mais importante, destacou a ameaça à hegemonia memorial do monumento provocada pelo avanço das técnicas de armazenamento da memória, tais como a invenção da imprensa na segunda metade do século XV e, mais tarde, o desenvolvimento da fotografia no século XIX; acontecimentos que demarcam a ascensão das formas escritas e o seu poder exercido sobre o gerenciamento da memória.

Com o subsequente desenvolvimento da modernidade, e o avanço do capitalismo por meio da industrialização e colonização, o patrimônio histórico veio a ser consagrado como esforço de preservação na contrapartida do progresso urbano. O conceito, portanto, emerge com forte conotação econômica e jurídica, induzindo também uma homogeneização dos sentidos e valores, que na experiência francesa, é indissociável do valor nacional. Por conseguinte, “Um bem é denominado de patrimônio quando há consenso de um valor atribuído. [...] O patrimônio assume a dimensão instrumental de ser a ligação entre o presente e o passado seja pelo componente histórico ou o estético.” (SILVA, 2010, p. 40)

De acordo com Dias (2006 apud ABADIA, 2019) a palavra originalmente latina *patrimonium* na tradição do Direito romano designava bens de famílias, posses ou heranças.

No nível etimológico a palavra patrimônio derivou de *pater* e foi posteriormente empregada no sentido de herança ou conjunto de bens geracionais. Por outro lado, Gonçalves (2003) argumenta que a ideia de patrimônio pode ser entendida como categoria de pensamento milenar na medida em que se manifesta em culturas não modernas e não capitalistas a partir da noção de colecionamento. Com base nos pensamentos de Marcel Mauss e também Malinowski afirma que “[...] nem todas as sociedades humanas constituem patrimônio com propósito de acumular e reter os bens reunidos. Muitas são as sociedades cujo processo de acumulação de bens tem como propósito sua redistribuição, ou mesmo sua simples destruição [...].” (GONÇALVES, 2003, p. 26).

Por conseguinte, aquilo que difere precisamente o entendimento europeu de patrimônio histórico das demais formas não modernas reside no carácter de preservação da identidade e na noção restrita, logo também especializada, em que a ação patrimonial se organizou. Por conta das condições anteriores, o interesse histórico pelo patrimônio se fundamenta como um dos alicerces formadores dos Estados Nacionais e alinha-se à noção de memória coletiva.

Na tradição francesa do século XIX, o estudo da memória coletiva no âmbito das Ciências Sociais preocupava-se, sobretudo, com a coesão social e o modo como as comunidades, os grupos e as instituições sociais atuavam no processo de formação das memórias comuns. A origem do conceito de memória coletiva é atribuída ao sociólogo francês da escola durkheimiana Maurice Halbwachs, pensador que entendia a memória nacional como a forma mais completa da memória coletiva e a nação como a forma mais coesa de um grupo. Conforme observou Pollak (1989, p. 3) tratava-se de “[...] uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que, o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais.” Com ênfase na força institucional, na duração, na continuidade e na estabilidade, tal concepção restringiu-se à memória oficial e encobriu de forma significativa histórias e narrativas divergentes do plano patriótico. O conceito de patrimônio nacional e a noção de memória coletiva inscreviam-se numa narrativa do tempo histórico, em que a luz da racionalidade moderna anunciava o fim das tradições em virtude do progresso.

Se a implementação do patrimônio, primeiro nos países colonizadores, fundamentou a organização dos Estados servindo-lhes de instrumento aos conflitivos projetos nacionais, no

caso brasileiro a discussão do patrimônio no século XIX e com maior força no século XX legitimou a tendência francesa. Institucionalizado como patrimônio histórico e artístico as discussões em torno da sua importância orbitavam a investigação da identidade genuína brasileira, processo que Gonçalves (1996 apud GONÇALVES, 2015) tituló como *A retórica da perda*. Na análise dos discursos de dois intelectuais provenientes do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), Rodrigo Melo Franco de Andrade (1898-1969) e Aloísio Magalhães (1927-1982), o autor explicita – inspirado na tese dos regimes de historicidade de F. Hartog – como as discussões sobre patrimônio necessariamente comportam determinada narrativa do tempo histórico.<sup>4</sup>

Nesses discursos, o patrimônio aparece como um dado individualizado, um objeto que pode ser nitidamente identificado, definido juridicamente e, portanto, preservado, embora sob a perene condição de possível perda de sua forma original ou de sua “autenticidade”. Os que assumem esse discurso situam-se numa determinada concepção de tempo histórico, um tempo progressivo, no qual o futuro é um fim absoluto, percebendo-se o presente ora como uma fonte de destruição do passado (daí o risco da “perda”), ora como um campo de possibilidades para construir o futuro, em especial o futuro nacional (GONÇALVES, 2015, p. 216).

Para o pensamento Iluminista a linearidade cronológica do tempo histórico possibilitou mensurar formações culturais pelo critério da razão e do progresso; o que no Brasil expressou-se pelo reconhecimento majoritário das contribuições culturais do Velho Mundo. Conforme indica a pesquisa de Amaral (2012), nos primeiros anos de atuação do SPHAN foi concedido prioridade aos denominados bens de pedra e cal, compreendidos na arquitetura civil, religiosa e militar portadora de valores estéticos europeus. Nesse contexto, os respectivos patrimônios das culturas não modernas foram subjugados enquanto superstição ou conjunto de saberes desprovidos de racionalidade.

Na década de 1930 as identidades brasileiras e o patrimônio histórico e artístico vinculados a um ideal de nação fundamentavam-se com base na miscigenação. No pensamento social brasileiro a comunhão em torno da mestiçagem como um elemento retórico de coesão social foi e continua sendo utilizada na tentativa de erradicar conflitos:

---

<sup>4</sup> A noção de regimes de historicidade foi formulada em 1983 num esforço de aproximar a Antropologia da História, quando Hartog e outros pesquisadores advertiam a habitual instrumentalização do tempo pelos historiadores. Sua proposta de regime se funda na compreensão do tempo como construção social e histórica. Desse modo, os regimes de historicidade dizem respeito tanto a forma como as comunidades lidam com o seu passado, como também fazem menção à “modalidade de consciência de si de uma comunidade humana”; referem-se, portanto, as maneiras de ser no tempo. A categoria é mobilizada por Hartog na tentativa de comparar tipos de histórias que implicam em diferentes experiências do tempo (HARTOG, 2013, p. 263).

sejam eles raciais, de gênero ou de classe. Em conformidade com o pensamento de Aníbal Quijano (1999, p. 143) “Na América Latina muitos preferem pensar que não existe racismo porque todos somos “mestiços”, ou porque, como no Brasil, a postura oficial é a de que existe uma democracia racial [tradução nossa]”. Por conseguinte, no âmbito do patrimônio esse uso instrumental aos projetos nacionais predominou entre diferentes regimes políticos e, de modo geral, deu suporte a uma Educação Patrimonial civilizatória ou também colonizadora das memórias. Na Ilha de Santa Catarina podemos observar que essa forma de pensar em função do patrimônio manifestou-se nos discursos oficiais a predominância de valores culturais açorianos em detrimento de outros modos de vida.

A pesquisa de Fonseca (1996) com recorte no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) – e em particular, na trajetória de Rodrigo Melo Franco de Andrade – mapeou o início de mudanças significativas no que diz respeito a preservação do patrimônio no Brasil, que se inicia a partir da década de 1960 e se estende aos anos autoritários de ditadura-civil-militar (1964-1985). Na política institucional, essas transformações aparecem testemunhadas pela criação de órgãos envolvidos com o patrimônio e pelo aumento do número de tombamentos oriundos de proposições da sociedade civil o que acarretou na variedade de bens indicados para tombamento. Esse quadro de mudanças encontra-se imerso num projeto de modernização conservadora, que promoveu a descentralização da ação patrimonial ao mesmo passo que fomentou a ampliação do conceito de patrimônio.

Até a década de 1960, a autora argumenta que predominava nas instituições de política cultural as representações dos modos de vida autóctones, afro-brasileiros e camponeses do ponto de vista etnográfico e folclorizante, sob a perspectiva de que a cultura popular deveria ser conservada “do mesmo modo como peças de um museu” (FONSECA, 1996, p. 159). Ainda, menciona que a justificativa dada pelo SEPHAN para a exclusão dessas culturas nas políticas de preservação ocorria “[...] pelo fato de não haver, no Brasil, testemunhos materiais significativos da cultura desses grupos sociais, e por estarem esses bens em geral, imersos em uma dinâmica de uso que inviabilizada o tombamento.” (FONSECA, 1996, p. 159). Em suma, perdurou desde 1930 o discurso oficial da autenticidade, o que implicou no preconceito com culturas não modernas encaradas genericamente como “testemunhos de um tempo imemorial, marcado pelo ritmo dos fenômenos naturais” (FONSECA, 1996, p. 160)



Dentre os atos de reformas institucionais, Fonseca menciona a colaboração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para com, o até então, Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DEPHAN), fato que evidenciou tanto a necessidade de integrar o Brasil aos novos parâmetros internacionais de preservação dos bens culturais, como também o intercâmbio de ideias acerca do patrimônio ambiental e arqueológico. No ano de 1973, integrado ao SPHAN ocorre a criação do Programa das Cidades Históricas (PCH) projeto que visava a descentralização por meio da criação de Conselhos Estaduais e Municipais de Cultura com a proposta de cada estado constituir acervos onde estivessem reunidos arquivos, bibliotecas e exposições de arte. Segundo Martins e Nascimento (2016, p. 12), o PCH desenvolveu-se em forte aliança com o mercado do turismo podendo ser generalizado como “Programa de Reconstrução das Cidades Históricas do Nordeste para fins turísticos”. Em 1975, Fonseca (1996, p. 156) destaca a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) cujo trabalho buscou revisar ao nível conceitual a definição de patrimônio.

A diferença do SPHAN “heroico” dos anos 30-40, que centrou sua atuação na salvação dos remanescentes da arte colonial, o CNRC se voltava para o referenciamento da cultura “viva”, sobretudo daquela enraizada no fazer popular como forma de tornar mais “nacional” e mais “plural” a representação da cultura brasileira. [...] O trabalho realizado pelo CNRC (integrado, a partir de 1979, à Fundação Nacional Pró-Memória) representou, sem dúvida, um passo importante no sentido de ampliar a noção de patrimônio cultural no Brasil [...]. Somente a partir dos anos 80 essa preocupação foi traduzida no discurso oficial como necessidade de “efetiva participação da comunidade nas decisões e no trato dos problemas afetos à produção e preservação cultural”.

O que nos interessa ressaltar aqui é o fato de a revisão conceitual de patrimônio corresponder, em larga medida, às pressões de movimentos sociais no âmbito nacional e internacional, como é o caso de ideias provenientes dos movimentos afro-americanos por direitos civis nos Estados Unidos e as lutas pela descolonização na África. Também é importante considerar que para além dos interesses do Estado em ampliar o acervo da cultura segundo padrões internacionais, a mobilização conjunta dos movimentos afro-brasileiros estabelecia outra expectativa em relação ao patrimônio. De acordo com a autora, tratava-se menos do reconhecimento do bem em si mesmo pelo Estado e mais do potencial de repercussão simbólica e política que a inclusão do patrimônio étnico-africano representava na

cultura brasileira.<sup>5</sup> Acrescenta, ainda, o caso de nessas lutas estar presente a exigência da inscrição dos bens tombados por seu valor histórico, e não somente etnográfico como vinham sendo feitas até o momento, critério que explicita a disputa acirrada pelo direito à memória e inclusão de grupos marginalizados na narrativa da História.

Pode-se dizer que esse paulatino conjunto de transformações culmina nos atos de promulgação da Constituição de 1988, garantindo legalmente o reconhecimento dos bens de natureza material e imaterial portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos grupos formadores da sociedade brasileira, e mais tarde, na expedição do Decreto 3.551/2000 que promoveu a criação de um Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, regulamentando o direito constitucional à memória.

Se nos períodos anteriores as ações do patrimônio imbricavam numa demanda federal e se restringiam às instituições de preservação histórica, a partir da década de 1980 os debates perdem o escopo da nacionalidade e a intervenção patrimonial assume relativa autonomia perante o poder estatal. Por uma série de mudanças na configuração social brasileira e internacional, a sociedade civil reconhece a importância do debate patrimonial e de mais importante passa a intervir diretamente nas questões de patrimônio, sobretudo, na luta pelo reconhecimento e pela identidade cultural. Outro aspecto que vale aqui mencionar é que envolvimento civil na disputa da memória traz à tona temas traumáticos comumente evitados pelo Estado, e da forma como pontua o texto de Ferraz e Scarpelli (2008) as aberturas de arquivos da ditadura militar dependem muito mais de ações civis do que da política governamental de preservação e arquivamento.

Esse quadro de problemáticas inevitavelmente repercute no campo de Educação Patrimonial como um todo. No que fiz respeito à escola, os estudos de Pereira e Roza (2012) sobre o uso político e pedagógico da memória indicam o prognóstico de que as ações para incluir grupos marginalizados nos currículos escolares resultam, por ora, de esforços isolados de alguns professores e professoras identificados com as causas das ações afirmativas. Ressaltam que as agendas dos movimentos sociais com destaque nas pautas antirracistas têm sido eficientes em pressionar as escolas no intuito de promoverem uma educação para o bom convívio entre diferenças; e evidente que não livre de contestações. Ao mesmo passo que estes sujeitos vêm sendo positivados na sociedade devidamente têm estimulado o debate acerca dos problemas gerados pela museificação e o olhar turístico sobre suas culturas.

---

<sup>5</sup> A afirmativa está fundamentada nas experiências de tombamento dos primeiros bens da cultura afro-brasileira: o Terreiro da Casa Branca em Salvador e a Serra da Barriga em União dos Palmares.

A despeito de não haver um momento adequado para os professores e professoras revisitarem as suas práticas de ensino, tornam-se comuns abordagens inadequadas na Educação Patrimonial, que promovem uma leitura exótica das culturas de grupos não contemplados pelo currículo escolar. Estamos de acordo com os pesquisadores quando afirmam ser insuficiente a inserção de outras as narrativas na História dissociadas de novas abordagens. A tentativa de enquadrar diferentes culturas em modelos explicativos eurocêntricos sempre acaba por simplificar a complexidade de todo um modo de vida a sistemáticos estágios de produção ou organizações políticas hierárquicas. Na mesma linha de pensamento, compreendemos que não se trata de inserir outros grupos na narrativa da História, senão no ato de reconhecer sua própria forma de narrar o tempo histórico. Portanto, como salientaram os autores, estamos diante de demandas pela rescrita da História, que não somente dizem respeito ao seu conteúdo, mas acima de tudo, são referentes a sua forma. Desse modo, a escola e essencialmente o ensino de História constituem-se como palco privilegiado de disputas pelo dever de memória, cujas pressões não apenas exigem dos docentes domínio atualizado sobre a disciplina, mas também clareza das proposições políticas intrínsecas à forma e ao conteúdo.

São inúmeros os entraves que nos impedem de pôr em prática esse exercício contínuo de reestruturação epistêmica, o que para nós reside, fundamentalmente, naquilo que Santos e Meneses (2009) nomearam por epistemicídio.<sup>6</sup> Em nossa opinião, é neste aspecto que esbarram as contribuições de Pereira e Roza (2012) e expõe de forma representativa nossas limitações contemporâneas. No que a proposta do texto *O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história* não avança é no sentido apresentar projetos que superem a condição do multiculturalismo hoje.<sup>7</sup> Convém dizer que esta pretensão não se encontra elencadas pelos autores no estudo, mas remete ao fato de ambos se posicionarem em favor da reestruturação do currículo escolar, que segundo suas análises cotidianamente apresenta manifestações colonialistas comum a outros contextos educacionais. Em conformidade com o

---

<sup>6</sup> Ao longo da modernidade, a constituição da Ciência figurou-se como modelo universal de superioridade epistêmica impedindo a emergência de outras formas de compreender e se relacionar com o mundo. Esse processo, nos termos de Santos e Meneses (2009) provocou um epistemicídio haja vista que o critério da razão monopolizou os princípios do conhecimento sobre a vida.

<sup>7</sup> De acordo com Catherine Walsh (2009) na década de 1990 é possível identificar um conjunto de políticas emergentes em todos os países latino-americanos a nível de reforma constitucional, no sentido de consolidar práticas de carácter pluricultural e multiétnico reconhecendo a existência de várias identidades. Em grande medida, essas políticas remetem à luta dos movimentos sociais indígenas e afrodescendentes pelo reconhecimento e respeito à cultura. No entanto, no escopo de uma política neoliberal esse período ficou conhecido como multiculturalismo constitucional e implicou na inserção destes grupos, principalmente, na esfera do mercado.

pensamento dos autores, entendemos que não se trata apenas de uma tarefa interna a disciplina da História, mas de um compromisso social, que ao nosso ver pode ser articulado em função do conceito de patrimônio; desde que assuma sua condição permanente de revisão proporcionada pelos movimentos sociais. Neste aspecto, estamos propensos a agir pedagogicamente segundo a interculturalidade crítica, entendendo-a como ferramenta de promoção da decolonialidade no currículo escolar entre outros processos de Educação Patrimonial.<sup>8</sup>

Hoje pensamos em função de um conceito de patrimônio que dialogue com a experiência da História local e por meio das memórias da comunidade valorize outras percepções de tempo e espaço não reconhecidas pela História Tradicional, que fundamentada na tríade nação, datas comemorativas e heróis, é indiferente aos demais componentes da vida como os traumas, os silenciamentos e as dívidas sociais. Em virtude da condição anterior, propomos um debate abrangente de patrimônio que considere diversos modos de vida, outras leituras de mundo e seus respectivos conflitos. Posto isso, convém expor de modo breve como a definição de patrimônio instrumentalizada pelo projeto de pesquisa *Patrimônio Cultural e Escola* se fundamentou numa noção específica da memória, em especial, o rememorar benjaminiano.

Walter Benjamin, filósofo e poeta alemão, elaborou uma possibilidade de fuga da concepção de História vigente em sua época aparado em fontes variadas, dentre elas o estudo das memórias. Segundo o intérprete Michel Löwy (2005) a perspectiva benjaminiana da História se apoia em três bases muito distintas, o romantismo alemão, o messianismo judaico e o marxismo, mas de modo algum se limita a uma síntese sobre elas. Se por um lado, Benjamin recusa a concepção de progresso contida no historicismo alemão e no materialismo histórico, por outro adere fortemente à noção de luta de classes. A rememoração aparece em um sentido amplo como exercício metodológico passível de redimir os oprimidos da sua condição de vencidos e esquecidos pela História. Como possibilidade de ressignificar as experiências no tempo presente, a rememoração é conduzida pelas dinâmicas voluntária e involuntária das memórias, considerando que toda lembrança carrega em si o esquecimento. O ato de rememoração rompe com a linearidade da narrativa do tempo histórico na medida

---

<sup>8</sup> A interculturalidade crítica é uma perspectiva pedagógica defendida por Catherine Walsh (2009) com fundamentação no pensamento freiriano. Divergindo da interculturalidade funcional e relacional, a perspectiva crítica dá ênfase à estrutura-colonial-racial, o que implica em ir além do reconhecimento da identidade, da diferença e da inserção na sociedade, questionando também a colonialidade e os conflitos na hierarquização dos saberes.

em que é constituído por um entrecruzamento de tempos, no qual subsistem o por vir, o passado e o agora. Apostamos na noção de rememoração associada ao estudo do patrimônio na medida em que ela tenciona para exprimir os conflitos e renegociar os sentidos presentes na narrativa da História.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No projeto *Patrimônio Cultural e Escola* partimos da ideia de que a realização de pesquisas sobre memória e ensino de História aprofunda as discussões e as práticas de Educação Patrimonial. Tendo em vista a crescente produção literária sobre patrimônio bem como o conseqüente alargamento dos seus usos e significados, ressaltamos nesta pesquisa a necessidade de mapear a trajetória do conceito para uma abordagem adequada na Educação Patrimonial, promovendo a demarcação das noções de memória e de tempo histórico a fim de contrapor as características colonialista das definições anteriores.

Estabelecido o diálogo com os professores das escolas públicas de Florianópolis vinculadas às objeções teórico-metodológicas deste levantamento bibliográfico, pudemos inferir que as ações escolares próximas à Educação Patrimonial acontecem, ainda que não haja por parte dos docentes o uso do conceito de patrimônio. Apesar de não haver um pleno domínio dos pressupostos teórico-metodológicos sobre o patrimônio, é notável a atuação dos professores e estudantes nas escolas no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas que dialogam com esse campo. Em virtude da fala de um dos professores de História surgiu nosso problema de pesquisa e desse modo propusemo-nos a investigar quais significados têm hoje pensar em função do conceito de patrimônio. No desenvolvimento da revisão bibliográfica contemplamos da origem do conceito aos usos empregados por agentes envolvidos com as políticas de preservação no Brasil no âmbito do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Atualmente, entendemos que uma lente decolonial sobre o patrimônio possibilita superar a ordem cronológica linear e junto do rememorar benjaminiano permite visualizar a subsistência de diferentes temporalidades. Ao concebermos a noção de memória na rememoração nos posicionamos para que o ensino da História dialogue com as experiências vividas da comunidade e exponha seus conflitos como possibilidades de resignificação dos patrimônios locais.

Ao mapear as mudanças significativas para a Educação Patrimonial no ensino de História promovidas pelo diálogo entre comunidade, universidade e escola pudemos perceber que a experiência local costuma ser pouco estudada, com exceção das atividades desenvolvidas em conjunto do Programa de Iniciação à Docência do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com escolas municipais desde 2011. Compreendemos que o esquecimento da experiência local, como a imagem daquele que rememora, demonstra a dificuldade de se situar adequadamente na narrativa da História; como se protagonismo não nos fosse concebível. Nesse aspecto, relevamos o modo como a aproximação da escola com a universidade em torno da Educação Patrimonial pode gerar benefícios recíprocos com a correspondência entre essas lógicas de produção de conhecimento distintas. A universidade ao lado dos movimentos sociais pode contribuir para uma revisão conceitual, mas são nas práticas de Educação Patrimonial – e aqui destacamos as ações nas escolas públicas – que encontramos uma devolutiva acerca do potencial que esses debates têm sobre as formas de pensar e de agir no mundo.

## REFERÊNCIAS

ABADIA, Lília. **A identidade e o patrimônio negro no Brasil**. Lisboa, 2010, p. 106, Dissertação de Mestrado em Ciências da Cultura. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Brito Henriques. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

AMARAL, João Pereira do. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. Rio de Janeiro, 17 dez. 2015, 158 p. Dissertação de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Carla Arouca Belas. IPHAN.

BENJAMIN, Walter. Escavar e recordar. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II**. Rua de Mão Única. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 239.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001.

FERRAZ, Joana D'Arc F. SCARPELLI, Carolina Dellamore Batista. Ditadura Militar no Brasil: Desafios da Memória e do Patrimônio. **Anais Eletrônicos do XIII Encontro de História e Identidades**. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2008.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Da modernização à participação: a política federal da preservação nos anos 70 e 80. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico**. Brasília, n. 24, p. 153-163, 1996.

GOMES, Ana Lúcia de Abreu. Por uma semântica do patrimônio cultural. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação**. Brasília, v. 9, n. 2, p. 441-459, jul./dez. 2016.

GONÇALVES, José Reginaldo S. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 28, n. 218, p. 211-228, jan/jun. 2015.

GONÇALVES, José Reginaldo S. Patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (orgs). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. Tradução José Carlos Reis. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.261-273, jul/dez 2006.

LOWY, Michel. **Walter Benjamin: Aviso de Incêndio**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARINS, Paulo César Garces. NASCIMENTO, Flávia Brito do. Dossiê o PCH, Programa de Cidades Históricas: um balanço após 40 anos. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. n. v.24. n.1. p. 11-14, jan/abr. 2016.

PEREIRA, Júnia Sales. ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 89-110, 2012.

PAIM, Elison Antonio (org). **Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

P, R. Entrevista concedida a Elison Antonio Paim. Florianópolis: UFSC, 15 de fevereiro de 2017.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v2, n.3, p. 3-15, 1989.

QUIJANO, Aníbal. ¡Que tal la raza! In: **Ecuador Debate**. CAPP: Quito-Ecuador, p. 141-152, dez. 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. Meneses, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Lúcia. A Trajetória de um Conceito: Patrimônio, entre a Memória e a História. **Mosaico Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 1, n. 1, p. 36-42, jan./jun. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, mar. 2009.