

EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL

Referências culturais como base para a educação patrimonial

Lilian Rodrigues de Oliveira Rosa

Introdução

Ao elaborar a proposta para um minicurso “Educação e patrimônio cultural: referências culturais como base para a educação patrimonial”, para a IX Semana de Pedagogia – IBILCE/UNESP, realizada em agosto de 2012, estabeleceu-se como objetivo refletir sobre as relações entre educação e patrimônio cultural a partir de experiências concretas de pesquisa e ensino vividas pelos membros participantes da Rede de Cooperação Identidades Culturais, criada em 2009, no município de Ribeirão Preto, localizado no interior do Estado de São Paulo. A Rede é formada por uma equipe multidisciplinar de pesquisadores oriundos de várias instituições, em especial, educacionais do setor público e privado. O grupo, ao longo de três anos, aplicou o INRC (Inventário Nacional de Referências Culturais) sob a coordenação do Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico Nacional.

O INRC se caracteriza como um instrumento de identificação e de documentação das referências culturais da comunidade onde é aplicado. Ele foi elaborado pelo Iphan (INRC, 2000), sendo que a sua metodologia foi pensada de maneira a possibilitar a incorporação de informações “sistematizadas, produzidas em cada experiência de implantação” (INRC, 2000, p. 9).

Em decorrência da forma como foi concebido, pautando-se em novas abordagens antropológicas, essa metodologia se propõe a promover as condições necessárias para a ocorrência da mediação entre pesquisa, saberes tradicionais e difusão do conhecimento, integrando-os ao dia a dia da comunidade envolvida, de maneira que façam sentido e tenham significado nas suas práticas cotidianas e nas referências culturais dos grupos sociais envolvidos. Devem ser levados em conta os sujeitos para os quais os bens culturais estudados fazem sentido (FONSECA, In: INRC, 2000). Em outras

palavras, não apenas analisa-se o objeto (o referente), mas também os significados (as referências) atribuídos pelos sujeitos. Mapeia-se o universo com o qual interage, identificando a pluralidade cultural própria de cada localidade.

Para montar a Rede, as instituições parceiras assinaram um termo de cooperação técnica, no final de 2009, que viabilizou horas de pesquisa para os envolvidos e financiamento para a consecução do projeto (REDE, 2010). A partir de então, foi desenvolvido um desafiador trabalho interdisciplinar, sob a coordenação da Divisão de Patrimônio Cultural da Secretaria Municipal da Cultura de Ribeirão Preto e com a orientação técnica da 9ª. Regional do Iphan.

O resultado dessa frutífera experiência de associação entre ensino e pesquisa culminou na construção coletiva do conhecimento sobre educação e patrimônio cultural. Nesse campo, esse texto apresentará ao leitor reflexões sobre as possibilidades envolvidas no uso do escopo conceitual e metodológico do INRC, em particular a noção de referências culturais, na elaboração de projetos de educação patrimonial.

A noção de referências culturais como base para ações educativas

Em junho de 2012, a revista *Presença Pedagógica* publicou um artigo sobre educação patrimonial na escola. Nele a autora apontou, pautada na sua experiência em Minas Gerais, que o principal problema desse tipo de ação no ambiente escolar é a “insegurança e equívoco por parte significativa dos profissionais da educação” (SIMÕES, 2012, p. 80). Isso é explicado por ela como resultado do desconhecimento do conceito de patrimônio cultural, o que levaria a confundi-lo, por exemplo, com patrimônio público.

Matizando esse posicionamento, devemos levar em conta que esse tipo de “confusão”, se explica pelo fato de em nossa cultura ocidental a palavra patrimônio estar historicamente associada aos bens materiais, ao legado que se passa de pai para filho, e à propriedade (pública e privada). A palavra patrimônio pode assumir significados diferentes para grupos diversos. Isso não significa que essa variedade de percepções resulte de “equívocos”, mas sim de maneiras diversas de apropriação do conceito.

Profissionais de várias áreas, que estão envolvidos no debate ou na prática preservacionista, têm discutido a crescente ampliação da noção de patrimônio cultural, o que vem gerando múltiplas e novas percepções acerca desse campo do conhecimento. No Brasil, esse movimento tem apontado para uma “moderna concepção antropológica de cultura”, segundo a qual “a ênfase está nas relações sociais ou mesmo nas relações simbólicas, mas não nos objetos e nas técnicas” (GONÇALVES, 2003, p. 27).

Essa abordagem enfatiza uma compreensão da realidade social como essencialmente multicultural, priorizando a percepção dos múltiplos sentidos atribuídos ao patrimônio cultural por uma determinada sociedade. Ao analisar o que qualifica algo como patrimônio cultural, tem sido colocado em segundo plano o valor “em si” (intrínseco) dos “bens de pedra e cal” (FONSECA, 2000). A importância, a valoração e a legitimação desses bens passaram a ser compreendidos não somente por suas características visíveis, ou por seu valor excepcional. As atividades de pesquisa, de ensino e de intervenção no patrimônio cultural cada vez mais têm considerado o seu valor referencial, aquele que é atribuído pelos sujeitos para os quais o bem faz sentido (SILVA; ROSA; SILVA, et al, 2012).

A partir desse pressuposto, concebe-se a noção de patrimônio cultural como social e historicamente construída, podendo assumir compreensões diversas, de acordo com a visão de mundo de cada grupo. Gonçalves (2003) explicitou esse assunto usando como exemplo o caso por ele estudado, as Festas do Divino Espírito Santo, presentes em vários países, inclusive no Brasil. Nelas, a coroa, a bandeira, os objetos e a comida “são manifestações do Espírito Santo”, nas quais matéria e espírito (material e imaterial) se confundem. Na percepção dos especialistas em patrimônio, esses mesmos objetos são percebidos como representações tangíveis que constituem a identidade e a memória daquela comunidade. Já para a Igreja Católica, esses elementos “são apenas símbolos” que assumem o significado de ser apenas “matéria”, não se confundindo com o espírito (GONÇALVES, 2003, p. 26). São, portanto, apropriações diversas de uma mesma prática cultural.

A proposta da UNESCO para a educação em museus, pressupõe que essas instituições, bem como outras, como bibliotecas, devem colaborar para

ofertar oportunidades que contribuam para uma “educação ao longo da vida”. O objetivo principal seria conscientizar “para o valor da sua própria cultura e história e de levá-los a descobrir e a respeitar outras culturas, de modo a sentirem-se coletivamente responsáveis, no futuro, pelo patrimônio da humanidade” (UNESCO, 1998, p. 117).

Nessa linha de raciocínio, em um museu, a exposição de uma bandeira do Divino teria como objetivo estabelecer um contato entre os visitantes e a cultura do outro. A expografia deve assumir uma função educativa, na qual a narrativa comunique as experiências da Festa do Divino por intermédio de artefatos que lhe são próprios, como a bandeira. Esse movimento auxilia na construção de pontes que facilitam a “interpretação” de uma cultura pouco conhecida, ou mesmo desconhecida, pelo grande público.

Diferente da sua função dentro do museu, no grupo social responsável pela prática sociocultural da Festa do Divino, a mesma bandeira assume uma função ritualística, constituindo-se como um importante elemento para receber uma “graça”, juntamente com a coroa e outros objetos considerados sagrados. Antes de tudo, eles se tornam elementos de ação, importantes na relação de troca com a divindade (GONÇALVES, 2003).

É importante frisar que, nas práticas cotidianas, todos os componentes tangíveis que dão forma à festa, tanto quanto a sua dimensão religiosa, portanto intangível, na maioria das vezes estão destituídos conscientemente de sentido patrimonial, de acordo com a acepção conferida pelos especialistas a essa expressão: bens de natureza material e imaterial que fazem referência à identidade de um determinado grupo. Conhecer “os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo. [...] Cada indivíduo define-se em relação ao outro, aos outros, e aos vários grupos a que pertence, segundo modalidades dinâmicas”. Compreender isto ajuda a respeitar a multiplicidade e a complexidade das relações humanas por meio da identificação de “valores comuns, que funcionem como fundamento da ‘solidariedade intelectual e moral da humanidade’ [...]” (UNESCO, 1998, p. 49).

Para a UNESCO a educação tem papel fundamental nesse processo:

É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço

dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. (P. 49).

Ao encarar o pluralismo e a educação multicultural como fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, valorizando o patrimônio étnico, os alunos tornam-se capazes de refletir sobre princípios como crença e liberdade religiosas, que influenciam profundamente as visões de mundo de cada grupo.

É importante considerar sempre a visão que a própria comunidade tem de si mesma e sobre o seu próprio patrimônio cultural. Nesse sentido, a educação patrimonial deve ser compreendida como um processo pluridimensional, que ocorre durante toda a vida, e que contribui para a relação dinâmica e não hierárquica entre o universal e o singular, entre o geral e o específico. As ações educativas devem contribuir para que os envolvidos se beneficiem do “patrimônio cultural da humanidade” sem perder de vista a importância das suas referências culturais, nas especificidades da história de cada grupo.

Com base nisso, uma ação educativa pode ser empreendida de formas diversas, mas, tendo em comum o pressuposto de ser uma oportunidade para apreender e desenvolver os próprios talentos sem desprezar a construção de saberes em relação aos outros.

Ainda usando o exemplo da bandeira da Festa do Divino, uma ação educativa com base nas referências culturais pode ser um meio para auxiliar na decodificação do “outro”, de estabelecer processos de comunicação, que geram a percepção das várias possibilidades de apropriação do patrimônio cultural de maneira crítica. Fundamentalmente, a partir da compreensão desse objeto integrado à cultura a qual pertence, é possível fomentar a discussão sobre o conhecimento das várias identidades culturais como o princípio para o respeito à diversidade. Caso esse processo de apropriação não ocorra pautado no princípio da realidade social em sua multiplicidade cultural, o projeto corre o risco de cristalizar concepções caricaturizadas.

O artigo 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já dava as diretrizes para um ensino pautado nas realidades culturais regionais:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Contudo, no ambiente escolar nem sempre a diversidade cultural regional é tratada com base no respeito às diferenças. Um exemplo da complexidade dessa questão são as “atividades culturais” desenvolvidas nas escolas durante o período das festas juninas. As crianças são motivadas a dançar quadrilha, participar de jogos e vestir-se como “pseudocaipiras”. Todas essas ações raramente são acompanhadas de uma discussão sobre o papel dessas festas nas comunidades rurais. Há uma transposição de objetos e símbolos que são próprios do campo para uma realidade urbana, sem a necessária compreensão do universo do “outro”, sem levar em conta para quem essas manifestações fazem sentido. Como evitar essas armadilhas?

O trabalho com as referências culturais gera inúmeras possibilidades positivas quando a atividade leva em conta os sujeitos

[...] para os quais essas referências façam sentido (referências para quem?). Essa perspectiva veio deslocar o foco dos bens – que em geral se impõem por sua monumentalidade, por sua riqueza, por seu “peso” material e simbólico – para a dinâmica de atribuição de sentidos e valores. Ou seja, para o fato de que os bens culturais não valem por si mesmos, não têm um valor intrínseco. O valor lhes é sempre atribuído por sujeitos particulares e em função de determinados critérios e interesses historicamente condicionados (FONSECA, In: INRC, 2000, p. 11-12).

A noção de referências culturais apresentada acima contempla, além da produção de informações em suportes diversos, a proposta de compreensão das apropriações de bens e práticas por determinados grupos sociais, percebendo o “sistema referencial da cultura daquele contexto específico” (FONSECA, 2001, p. 118).

Em texto escrito recentemente para a obra “Educação patrimonial, reflexões e práticas”, Cecília Londres Fonseca (2012) atualiza o debate em torno das relações entre educação e patrimônio cultural. Para ela, é “impossível pensar a preservação do patrimônio cultural sem vinculá-la à transmissão, difusão e apropriação, por parte dos grupos sociais a que se refere, dos sentidos e valores atribuídos aos bens culturais” (FONSECA, 2012, p. 14). Relacionando a fala da autora com a realidade de municípios do interior do estado de São Paulo, como Ribeirão Preto (limite geográfico das pesquisas

que originaram essas reflexões), o que se vê em grande parte são ações de preservação e difusão balizadas pela lei de tombamento de bens de natureza material.

Os efeitos do tombamento na limitação de direitos de uso resultam, não raramente, numa resistência em relação ao processo de preservação por vários setores da sociedade. Isso se justifica pela percepção da preservação do patrimônio como um ato de “cerceamento à liberdade individual e obstáculo ao desenvolvimento” (FONSECA, 2012, p. 14). Para a autora, a problemática em torno dessa questão é a complexa definição do que se constitui como interesse público, de maneira a se criar critérios para as decisões sobre o que preservar.

Buscando maneiras de equacionar essa questão, Fonseca (2012) sugere a implantação de políticas de formação de uma “consciência preservacionista”, que consiste em desenvolver em vários âmbitos a noção de que a destruição das múltiplas referências representativas da diversidade cultural, que concerne a diferentes grupos sociais, significa uma perda irreparável para toda a sociedade.

A questão é mais problemática e complexa ainda do que pensou Fonseca (2012). Deve-se considerar além de uma “consciência preservacionista”, pois esse termo pode causar confusão na sua interpretação, sugerindo uma conotação ultraconservadora, uma ideia de que se pretende cristalizar a dinâmica cultural presente nas práticas cotidianas dos vários grupos formadores da sociedade.

Por outro caminho, a autocompreensão desses grupos, enquanto portadores de identidades específicas, poderia incentivar a busca do reconhecimento daquilo que é importante preservar, considerando-se a própria manutenção das fundamentais diferenças culturais. Deve-se perguntar: o que preservar? Para quem tem sentido a preservação? Quais os sentidos desse patrimônio? É preciso levar em consideração que nem todos devem e/ou querem preservar da mesma forma, porque o sentido de preservação é diferente de acordo com a matriz cultural de cada grupo.

Chamando Chartier (1992) para essa reflexão, se faz necessário levar em conta os usos e interpretações inscritos nas práticas que os elaboram, evitando abordagens apriorísticas:

Prestar, assim, atenção às condições e aos processos que muito concretamente são portadores das operações de produção de sentido, significa reconhecer, em oposição à antiga história intelectual, que nem a ideia, nem as interpretações são desencarnadas, e que, contrariamente ao que colocam os pensamentos universalizantes, as categorias dadas como invariantes, sejam elas fenomenológicas ou filosóficas, devem ser pensadas em função da descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1992, 189).

Considerar as condições e os processos que possibilitam a compreensão dos sentidos produzidos evitaria a visão das práticas culturais como permeadas por uma diversidade cultural neutra, isenta de conflitos. É preciso vislumbrar as referências culturais como bens e práticas que são, ao mesmo tempo, o fruto e o objeto de lutas sociais pela sua hierarquização, consagração ou desqualificação (CHARTIER, 1992, p. 184). Essa problemática encaminha a necessidade de tomada de uma posição conceitual quando se propõe a desenvolver ações educativas na área do patrimônio cultural.

Da mesma maneira que o patrimônio, o ensino também não é “neutro”. Ambos são áreas de “enfrentamento político-ideológico, lugar onde se confrontam também um modelo de sociedade e o papel do Estado”. É fundamental perceber esses campos de tensão (SCIFONI, 2012, p. 32).

Experiências e possibilidades

Refletindo a partir desses princípios, ao utilizar a experiência de interação ensino/pesquisa durante a aplicação do INRC em Ribeirão Preto, estabeleceu-se um constante intercâmbio, marcado por uma relação dialógica entre os sujeitos e destes com os bens culturais. Tomou-se como postura metodológica o envolvimento da comunidade como sujeito do processo e não como mera receptora de um saber formal, legitimado pelo conhecimento técnico-científico.

Esses pressupostos embasaram o desenvolvimento das ações educativas que vem sendo desenvolvidas pela Rede de Cooperação

Identidades Culturais e pelo poder público municipal. O grupo se propôs a levar a cabo ações integradas de ensino e pesquisa, ou seja, paralelamente à execução do inventário, a metodologia do INRC vem sendo transposta para ações educativas. O resultado dessa frutífera experiência de associação entre ensino e pesquisa possibilitou a construção, ainda em andamento, de projetos educativos na área de patrimônio.

Partindo da construção coletiva do conhecimento (envolvendo poder público e sociedade civil), essa metodologia concebe a educação patrimonial como uma ação fomentadora da construção de uma autocompreensão dos grupos envolvidos, quanto às suas referências culturais específicas. O pressuposto contido nessa ideia é propor a formação de uma consciência cultural, que promova a assunção do indivíduo, no sentido de que ele reconheça a sua identidade cultural e assuma a sua condição sócio-histórica (FREIRE, 1995).

Essa assunção ocorre por meio da apropriação dos bens culturais pelos agentes envolvidos, fortalecendo as relações de pertencimento, do respeito e da valorização da diversidade cultural dos que fazem parte do processo: docentes, discentes, comunidade e poder público. Para que isso ocorra é fundamental a compreensão “do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal” de todos os envolvidos (PÉREZ; TAVARES; ARAÚJO; 2009, p. 21). Essa ação pode ser empreendida em espaços diversos, como arquivos, museus, escolas, associações de bairro, clubes esportivos, etc.

No caso dos arquivos, principalmente os públicos, a educação patrimonial é uma ferramenta de viabilização da relação entre o patrimônio e a sociedade, promovendo a interação entre as pessoas da comunidade, a sua história e sua memória coletiva. Essas instituições, à medida que desenvolvem ações educativas, podem representar a democratização da informação, gerando diversas possibilidades de apropriação do patrimônio cultural.

Porém, essa é uma área ainda pouco explorada no Brasil. Em outros países, como a França, os “arquivos como elementos de ação cultural e educativa conhecem seu auge a partir da década de 1950” (FRATINI, 2009, p. 04). O desenvolvimento de atividades que promovem o intercâmbio entre a sala de aula e a instituição de preservação documental pode auxiliar na

construção de relações de pertencimento, além de instigar o diálogo entre as memórias individuais e coletivas. Entretanto, os documentos de um arquivo são guardados e utilizados como fontes primárias, normalmente voltadas para o acesso a pesquisadores experientes. Por isso, a dificuldade de se trabalhar com os alunos, isto é, esses documentos não foram (e na maioria dos casos ainda não são) pensados como instrumentos educativos.

O Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto, instituição ligada à Secretaria Municipal da Cultura, a partir de 1996, quando adquiriu sua sede nova, encontrou um meio para a utilização do local como espaço para ações educativas na área de patrimônio. Recebia, esporadicamente, alunos do ensino fundamental e médio que visitavam o Arquivo no intuito de conhecer o lugar de guarda da memória da cidade. Os alunos tinham uma palestra em que se explanava acerca do funcionamento da instituição, seguida de uma visita em grupos pequenos à reserva técnica. Por fim, tinham acesso direto ao acervo documental. Nessa época, ainda não havia se iniciado a aplicação do INRC no município, e as reflexões sobre referências culturais ainda eram embrionárias. O foco das atividades educativas era a sensibilização dos alunos quanto à importância dos documentos para a sua herança cultural.

Já se observava nessas visitas a dificuldade de alunos e professores em realizarem suas pesquisas sobre a história local em documentos de época, como jornais, cartas, mapas, processos, etc. O Arquivo tem um caráter técnico, cuja finalidade é “resgatar, organizar, preservar, difundir e disponibilizar as informações contidas nos documentos produzidos pelo poder público municipal e a documentação histórica do município e da região” (LEI, n. 130, 1992). Contudo, a difusão desse conhecimento ocorria principalmente por meio do acesso aos documentos por pesquisadores experientes.

As primeiras atividades de ações educativas com ênfase no patrimônio documental, de natureza mais sistemática, no Arquivo Público e História de Ribeirão Preto e nos Museus Histórico e do Café do mesmo município, iniciaram-se no segundo semestre de 2005. Isso ocorreu com a execução de projetos pilotos, elaborados em parcerias com instituições e redes do ensino público e privado. Novos conceitos foram sendo assimilados nesse processo. Os resultados positivos com a produção coletiva da Rede foram norteadores

para a apropriação de ações educativas aplicadas a partir de então: as pesquisas orais, a construção dos documentários, a criação de roteiros históricos para visitas técnicas e a elaboração de jogos de memória (Filhos do café e Caixinha da memória, ambos para o ensino fundamental I, e o “Griôt - na trilha de Ribeirão Preto - uma reflexão sobre a segregação racial em nossa cidade”, para fundamental II).

O primeiro projeto educativo que a Rede empreendeu, já com base nas primeiras discussões sobre o INRC e a noção de referências culturais, foi o projeto Filhos do Café. Ainda de maneira embrionária e sem utilizar diretamente as categorias de bens culturais do INRC, os pesquisadores diagnosticaram, em seu trabalho de campo, que a população do município ainda mantinha um forte vínculo com a história do café. Com base nisso, desenvolveu-se uma primeira iniciativa visando fomentar a ampliação da compreensão dessas relações de pertencimento com as referências culturais ligadas a uma determinada fase econômica do município. A ideia era repensar o projeto museológico do Museu do Café Francisco Schmidt.

Esta instituição museológica ainda mantinha o perfil muito parecido aos primeiros museus surgidos na Europa, voltados para a afirmação de uma cultura dominante. Apresentava-se como um “gabinete de curiosidade”, que muito informava e pouco oferecia à reflexão sobre a complexidade dos bens culturais sob sua guarda e sobre as várias formas de apropriação possíveis a partir do acervo. O Museu do Café foi fundado em meados do século XX, quando começaram a surgir algumas grandes publicações acerca da museologia no Brasil. Contudo, essa instituição não acompanhou o aprofundamento do debate em torno das funções educativas dos museus.

Em 1956 aconteceu na cidade de Ouro Preto o 1º Congresso Nacional de Museus, e em 1958, no Rio de Janeiro, ocorreu o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus. A partir disso, um novo olhar em relação ao papel dos museus na sociedade começou a ser estruturado ao longo das décadas seguintes. Nos anos de 1970 e 1980, especialmente com o surgimento do Sistema Nacional de Museus, em 1986, já se discutia um museu mais participativo e democrático. Ao mesmo tempo pensava-se nas relações entre educação e museus como essenciais para a formação cultural.

Surgia, então, o Movimento Internacional da Nova Museologia (MINOM), organizado nos anos de 1980 em decorrência de experiências desenvolvidas no México, na França, na Suíça, em Portugal, no Canadá e em outros países pelo mundo. Nessa época, destacaram-se no Brasil os trabalhos da museóloga Waldisa Rússio, que defendia uma política museal mais popular e participativa nos processos de transformação social. Os primeiros questionamentos em torno da utilização do museu como educação não formal surgiram em 1983, com o 1º Seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, no Museu Imperial, em Petrópolis.

De lá para cá muito se tem feito e publicado nessa área. Com a nova museologia, os museus passaram a receber um significado que vai além de “vitrines de objetos”. Os especialistas entenderam que o museu pode ser o local de aprendizagem e de reflexão sobre as identidades culturais. Essa nova percepção vem sendo estendida aos professores, expandindo-se também pelas salas de aula:

Os mais recentes debates do ICOM, por exemplo, indicam que os museus vêm trabalhando sob conceitos que levam em consideração a interação com o contexto social e com o patrimônio cultural reconhecidos e eleitos pelas suas comunidades (STUDART, 2010, p. 139).

Pensando nos questionamentos do ICOM, e baseando-se nas primeiras experiências com o INRC, foi possível desenvolver um projeto para o Museu do Café a partir das referências culturais da localidade dentro do museu. O INRC funcionaria como norteador para o conhecimento e a interação com a comunidade, necessários para as ações expográficas e educativas dos museus. Usando como base a Constituição, que define o patrimônio brasileiro como de natureza material e imaterial, é de extrema importância inserir a dimensão imaterial também nos espaços museais. Com isso, tanto as exposições como o próprio museu (bem material), servem como interlocução entre a história ali contada e o visitante, narrativas que despertam nas pessoas a reflexão, os questionamentos, as dúvidas, o pensar. Além disso, cabe ao educador provocar o diálogo entre os visitantes e o acervo apresentado, inserindo e articulando o museu com a comunidade para a qual ele próprio é uma referência cultural.

Essas ações devem interagir com a realidade das pessoas, das práticas sociais cotidianas, e não mais apenas como afirmação de uma elite distante, imposta de cima para baixo, como depositária de um pensamento engessado.

É necessário buscar enfoques que aproximem o conhecimento que o museu tem e o cotidiano do visitante. O referencial é o público, pois, se o tema não fizer minimamente parte de seu universo referencial, não fará sentido para ele. Não há fórmulas prontas para isso, mas podemos sugerir que se busque o cotidiano entre os temas disponíveis no museu e/ou formas de aproximação com o público (CABRAL, 2010, p. 166).

Ao planejar ações educativas deve-se diagnosticar e reconhecer as referências culturais dos variados grupos, o que faz sentido para cada um deles. A partir desses resultados, os registros são utilizados para o trabalho nos museus (ou outras instituições de memória ou do ensino formal), pois assim é possível alcançar esse público e promover a interação e a apropriação do patrimônio. Entende-se então que o museu tem um grande potencial, que deve ser explorado pelas diferentes disciplinas (interdisciplinaridade): como lugar de memória, “local de expressão, de inclusão social, de troca de experiências, de apropriação de conhecimentos, de construção conjunta e de diálogo” (CABRAL, 2010, p. 170).

A experiência com a utilização dessa metodologia ocorreu em 2010, no Museu do Café “Francisco Schmidt”, em Ribeirão Preto. O projeto “Filhos do Café” previu uma nova leitura expográfica do acervo a partir da constatação de que o café era uma importante referência cultural para o ribeirãopretano. Com essa nova leitura, a exposição ganhou um aspecto dinâmico, propondo uma maior aproximação do visitante e de sua realidade. Além disso, foi publicado um livro (disponível gratuitamente em suporte impresso e digital), um documentário e um jogo interativo para auxiliar na ação educativa do espaço. O jogo baseia-se em perguntas e respostas sobre a história da cidade, sempre envolvendo o café, sendo que, a cada resposta correta, o jogador avança uma casa no tabuleiro. Um jogo no computador também foi desenvolvido, abordando, além do café, o patrimônio ferroviário. Todos os recursos didáticos tinham como foco não os objetos em si, mas, principalmente, as relações existentes no período do café.

Considerações finais

O caminho para o aprimoramento dos usos da noção de referências culturais em ações educativas ainda é longo e permeado por dificuldades, que vem sendo enfrentadas pelo grupo envolvido no processo. Uma delas é a necessidade de aprofundamento das pesquisas que identifiquem e compreendam a presença da cultura negra no município. Nesse sentido, busca-se entender como as variadas formas de expressão dessa(s) cultura(s) contribuíram para a produção de bens culturais e para o desenvolvimento urbano de uma região marcada pela cultura do imigrante. O que se observa é que houve uma supervalorização da cultura do imigrante na formação da “civilização do café”, enquanto as várias expressões da cultura negra foram sendo perversamente sufocadas, seja na utilização de um discurso de embelezamento urbano ou na manutenção de ordem social. Por um longo período, pós-abolição (1888) até meados dos anos 1970, o povo negro foi vivenciando a rejeição de sua cidadania, fazendo com que se sentisse como “um estranho” junto à sociedade local.

Nessa perspectiva, um dos possíveis caminhos para se firmar ações educativas é a dinamização de espaços culturais organizados pelo povo negro local. Tendo em vista a constatação da escassez de referências materiais, como documentos e edifícios, se faz necessário recorrer à história oral, buscando os saberes e fazeres que indiquem os sentidos referenciais e múltiplos da cultura negra. Isso pode ser feito por meio da promoção e “[...] organização de um acervo fonográfico e fotográfico da história oral em suas múltiplas linguagens e manifestações étnico e culturais, mobilizando mecanismos midiáticos” (PIC – Programa de Incentivo Cultural – relatório 2010).

Partindo dessas experiências, o trabalho com as referências culturais como base para ações educativas vem amadurecendo nos últimos dois anos, juntamente com a contínua aplicação do INRC em Ribeirão Preto, que tem ampliado a identificação da multiplicidade cultural em toda a sua complexidade. O mais importante a se destacar nessas experiências é que se deve manter sempre o foco nos sujeitos responsáveis pelas práticas culturais que são objeto

da pesquisa e/ou de ações educativas, interagindo com eles num processo dinâmico de formação de uma consciência cultural, pautada pelo reconhecimento das referências culturais e pelo respeito à diversidade.

Referências

BARRETO, E. A. et al (orgs.). **Patrimônio cultural e educação**: artigos e resultados. Iphan: Goiânia, 2009.

BELLOTO, Heloísa Liberalli. **Como desenvolver políticas de ação cultural e educativa em arquivos**. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado, 2004.

CABRAL, M. Educação Patrimonial X Educação Museal? In: **Educação Patrimonial**: reflexões e práticas. Átila Bezerra Tolentino (Org.). João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

CABRAL, Magaly. Museus e o patrimônio intangível: o patrimônio intangível como veículo para a ação educacional e cultural. In: **O ICOM-Brasil e o Pensamento Museológico Brasileiro**: documentos selecionados. Maria Cristina Oliveira Bruno (Org.). São Paulo: Pinacoteca do Estado, Secretaria de Estado da Cultura, Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. Vol. 1.

Carta de Nova Olinda. Casas do Patrimônio. Documento final do I Seminário de avaliação e planejamento das Casas do Patrimônio. Iphan: Nova Olinda (CE), 27 a 01 dez. 2009. Disponível em:

<<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1651>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

Carta de Petrópolis: subsídios para a construção de uma Política Nacional de Educação Museal. Petrópolis: Serviço Público Federal, Ministério da Cultura, Instituto Brasileiro de Museus, 2010.

CASTRIOTA, L. B. **Patrimônio Cultural**: conceitos, políticas, instrumentos. São Paulo: Annablume, 2009.

CHAGAS, M. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: **Revista Eletrônica do Iphan**. Dossiê Educação Patrimonial Nº3-Jan. / Fev. de 2006. Disponível em

<<http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.phpid145>>. Acesso em: 13 set. 2012.

CHARTIER, R. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. In: **Revista Estudos Históricos**, vol. 8, n. 16, 1995, p. 179-192. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005/1144>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

DECCA, Edgar Salvadori. Memória e cidadania. In: **O direito à memória**. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

FERREIRA, M. F. Educação e Arquivo: um encontro necessário. In: **Revista Brasileira de Arqueometria, Restauração e Conservação**. Edição Especial. AERPA, 2011. Vol. 3.

Minicurso ministrado na IX Semana de Pedagogia da Unesp de São José do Rio Preto, 2012.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, A. B. (org.) **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 22-29.

FONSECA LONDRES, M. C. Patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, A. B. (org.) **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 14-21.

FONSECA LONDRES, M. C. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. **Políticas sociais. Acompanhamento e Análise**. Brasília, Ipea, n. 2, 2001, p. 111-120. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/referencia_2.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2012.

FRATINI, R. Educação Patrimonial em Arquivos. In: **Histórica** – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo. 2009. N° 34.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **À sombra desta mangueira**. 2ª ed. São Paulo: Olho d'água: 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GARBINATTO, Valeska. Ensino de História e patrimônio histórico: pontes para a construção da memória e cidadania. In: **Ciências e Letras**. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, jan-jun de 2000.

HORTA, M. L. P.. **Educação Patrimonial**. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/pgm1.htm>>. Acesso em 13 set. 2012.

IPHAN. Inventário Nacional de Referências Culturais: manual de aplicação. Apresentação de Célia Maria Corsino. Introdução de Antônio Augusto Arantes Neto. Brasília: Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico, 2000.

Lei complementar de Criação do Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto, nº 130 de 02 de julho de 1992.

LDB. n. 9.394, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 18 fev. 2013.

LUPORINI, Teresa Jussara. Educação Patrimonial: projetos para a educação básica. In: **Ciências e Letras**. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, jan-jun de 2002.

PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio cultural: consciência e preservação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PÉREZ, C. L. V.; TAVARES, M. T. G.; ARAÚJO, M. S. (orgs.). **Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

Minicurso ministrado na IX Semana de Pedagogia da Unesp de São José do Rio Preto, 2012.

Política Nacional de Museus: relatório de gestão 2003-2006. Brasília: MinC, IPHAN, DEMU, 2006.

REDE DE COOPERAÇÃO IDENTIDADES CULTURAIS. **Relatório Fase 1.** Ribeirão Preto: Secretaria Municipal da Cultura, 2010. Disponível em: <<http://redeidentidadesculturais.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

SCIFONI, S. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, A. B. (org.) **Educação patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 30-37.

SILVA, A.; ROSA, L. R. O. (orgs.). **Patrimônio cultural do café da terra vermelha.** Ribeirão Preto: Fundação Instituto do Livro, 2012.

SILVA, A.; ROSA, L. R. O.; SILVA, M. C. C. et al. Projeto Paisagem Cultural do Café: experiências com a metodologia do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC). **Labor & Engenho.** Campinas, v. 6, n. 2, p. 77-96, jun. 2012. Disponível em: <www.conpadre.org> e <www.labore.fec.unicamp.br>. Acesso em: 05 ago. 2012.

SIMÕES, J. G. Educação patrimonial na escola. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Dimensão, v. 18, n. 105, p. 79-80, mai/jun. 2012.

STUDART, D. C. Educação em museus: produto ou processo? In: BRUNO, M. C. O. (org.) **O ICOM-Brasil e o Pensamento Museológico Brasileiro:** documentos selecionados. São Paulo: Pinacoteca do Estado, Secretaria de Estado da Cultura, Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010. Vol. 1.

Texto base para uma política nacional no âmbito da Educação patrimonial. Eixos temáticos, diretrizes e ações. Documento final do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial. Iphan: Ouro Preto, 17 a 21 de julho de 2011. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1813>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

TOLENTINO, A. B. (org.) **Educação patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. Disponível em: <<http://casadopatrimoniojp.com/wp-content/uploads/2012/06/Caderno-Tem%C3%A1tico-2.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998; Brasília: UNESCO, 1998.