

ROBERTO FIGUEIREDO

**PATRIMÔNIO CULTURAL
VISTO PELA E NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CAMPO GRANDE**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2003**

ROBERTO FIGUEIREDO

**PATRIMÔNIO CULTURAL
VISTO PELA E NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CAMPO GRANDE – MATO
GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profa Dra Cleonice Alexandre Le Bourlegat, da Universidade Católica Dom Bosco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores,
Orientador: Prof. Dr. Ivan Russef.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
CAMPO GRANDE
2003**

A MONOGRAFIA INTITULADA “PATRIMÔNIO CULTURAL VISTO PELA E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM MATO GROSSO DO SUL”, APRESENTADA POR ROBERTO DE FIGUEIREDO, COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA O TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO, À BANCA EXAMINADORA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB, OBTEVE CONCEITO _____ PARA APROVAÇÃO.

BANCA EXAMINADORA

Orientador – Profa. Dr. Ivan Russef

Profa. Dra Mariluce Bittar.

Prof. Dr Amarílio

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Dagoberto e Rodelzina, pessoas simples, mas com uma imensa capacidade cultural, cultura essa formada pela luta e sabedoria, fazendo-me compreender que o melhor caminho a ser trilhado seria o do estudo e da pesquisa. São eles os verdadeiros vencedores e o meu grande patrimônio cultural.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra Cleonice Alexandre Le Bourlegat, orientadora desta dissertação, pela disponibilidade, pelas críticas necessárias e pela eficiente colaboração nos momentos de incertezas e reflexão.

À Profa. Maria de Lourdes Maciel, pela participação positiva em minha trajetória profissional, pois foi ela quem deu início a essa questão apaixonante de valorização do patrimônio cultural.

FIGUEIREDO, Roberto. *Patrimônio Cultural visto pela e na Educação Escolar em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2002. -----p. Mestrado em Educação, UCDB, 2002.

RESUMO

Trabalhando na Diretoria de Patrimônio Cultural da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, da Secretaria de Estado de Cultura, fizemos apreciações sobre o comportamento do sul-mato-grossense em relação às diversas políticas adotadas a respeito de Patrimônio Cultural e, também, como professor houve oportunidade para avaliar um certo grau de dificuldade com que os alunos chegam à universidade, com relação à noção básica do que venha a ser *patrimônio cultural*, e de como reconhecê-lo em seu próprio meio, assim como, da importância que pode ser atribuída a ele. Dessa vivência originou a intenção desta pesquisa. A área de estudo selecionada foi a urbana, pretendendo-se fazer uma avaliação que abarcasse todas as escolas da Rede, ou seja, 100% desse universo urbano. De acordo com os pressupostos teórico-metodológicos, fizemos a investigação diagnóstica para obtenção dos dados. O primeiro momento constou de um questionário mais genérico a respeito da questão norteadora do trabalho e no segundo, voltou-se apenas às escolas em que houve confirmação a respeito do trabalho com patrimônio cultural como proposição educativa na educação escolar. O estudo constatou que, em termos diagnósticos, os agentes de ensino ainda trabalham no âmbito escolar dentro da REME de Campo Grande, com relação ao Patrimônio Cultural, sem a devida conscientização a respeito de novos critérios e nem mesmo do conceito e procedimentos relativos ao patrimônio cultural propostos pela UNESCO e pela Constituição e órgãos federais, para alterarem seu comportamento no processo interativo com os alunos, contribuindo para desalienação e afirmação cidadã dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio cultural, valorização, bens materiais e imateriais.

FIGUEIREDO, Roberto. *Patrimônio Cultural visto pela e na Educação Escolar em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2002. -----p. Mestrado em Educação, UCDB, 2002.

ABSTRACT

While working in the Directorship of the Cultural Heritage Department of the Culture Foundation of “Mato Grosso do Sul” (South Mato Grosso), of the State Department of Culture, evaluations were carried out as to the opinion of the population of South Mato Grosso towards the diverse policies adopted in relation to the Cultural Heritage and also, as a teacher, the opportunity was taken to evaluate students’ difficulties, on going to university, in relation to the basic concept of what cultural heritage could be and how to recognize it in their own environment, as well as the importance that may be given to it. From this experience the aim of this research was born. The urban area was selected for this study in order to carry out an evaluation of all the government schools, that is, 100% within this urban universe. According to the theoretical and methodological presuppositions, a diagnostic investigation was carried out to get the data. Initially, a more generic questionnaire was used handling the basic question of the study and secondly only schools which viewed cultural heritage as an educational proposition in school education were dealt with. Diagnostically speaking, the study verified that teaching agents in the school area within “REME” (Municipal Schools) in Campo Grande, still work on Cultural Heritage without due awareness in relation to the new criteria, the concepts or procedures related to cultural heritage proposed by UNESCO, by the Constitution and Federal Departments, developed in order to change attitudes in an interactive process with the students, contributing to their involvement and confirmation as citizens.

KEYWORDS: Cultural Heritage; Valorization; Material and Non-Material

Properties.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Estrutura Organizacional do Ministério da Cultura.....	24
Figura 2	-	Foto da Igreja de São Benedito.....	28
Figura 3	-	Foto do símbolo da Noroeste do Brasil.....	29
Figura 4	-	Foto da Casa dos Ferroviários	29
Figura 5	-	Foto da Casa do Artesão	30
Figura 6	-	Foto da Morada dos Baís	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Novas Escolas da Reme e sua Localização.....	43
Quadro 2	-	Escolas da Reme Pesquisadas	45

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	-	Questionário – Orientador Pedagógico.....	59
Anexo 2	-	Carta ao Ministro da Educação	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I - REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
1.1- Patrimônio Cultural e Cultura	6
1.1.1- Cultura	7
1.2 - Culturas e Identidades	9
1.3 - Patrimônio Cultural e Preservação da Identidade.....	10
1.4 - Processo Histórico-Cultural na Construção do Conhecimento	11
1.5 - Estado Nacional, Educação e Cidadania	16
CAPÍTULO II - CULTURA E PATRIMÔNIO CULTURAL NAS POLÍTICAS E PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ESTADO	18
2.1 - Política Cultural da Unesco	19
2.2 - Proposições do Ministério da Cultura para a Cultura e Patrimônio Cultural no Brasil. 22	
2.2.2 - Estrutura Organizacional do Ministério da Cultura e os Bens Culturais Vinculados ao IPHAN	23
2.2.3 - Bens Tombados em Mato Grosso do Sul e Campo Grande	26
2.2.3.1 - Bens tombados pela União (IPHAN)	26
2.2.3.2 - Bens tombados pelo Governo Estadual	27

2.2.4 - Programas e Atividades do Ministério da Cultura Relacionados ao Patrimônio Cultural	30
2.2.4.1 - Programa de Educação Patrimonial	30
2.2.4.2 - Programa “Implantação ou Modernização de Espaços Culturais”.....	31
2.3 - Proposições do Ministério da Educação para a Cultura e Patrimônio Cultural na Educação Escolar Brasileira	32
2.3.1 - Programas, Projetos e Atuações	32
2.3.1.1 - Programa de Incentivo à Educação	32
2.3.1.2 - Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas.....	33
2.3.1.3 - Projeto sobre Diversidade Cultural	33
2.3.2 - Parâmetros Curriculares e as Proposições para o Patrimônio Cultural na Educação Escolar	34
2.3.2.1 - Natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs	34
2.3.2.2 - Patrimônio cultural e cultura na proposição dos PCNs para a educação escolar de 1ª à 4ª série	35
2.4 - Patrimônio Cultural nas Proposições na Secretaria Municipal da Educação para a 1ª a 4ª Série	37
2.5 - Política Cultural Da Fundação Municipal De Cultura, Esporte E Lazer	38
CAPÍTULO III - O PATRIMÔNIO CULTURAL NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE	41
3.1- Estrutura das Escolas da Rede Municipal de Ensino – REME	41
3.2 - O Objeto e Procedimentos na Obtenção dos Dados	44

3.3 - Comportamento dos Agentes de Ensino Diante do Questionamento sobre Patrimônio Cultural	46
3.4 - Conhecimento e Formas de Acesso dos Professores da Reme aos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS	56
BIBLIOGRAFICAS.....	59
.....	
ANEXOS.....	

INTRODUÇÃO

Todas as coisas não cabem numa idéia.

Mas tudo cabe numa palavra,

Nesta palavra tudo.

Arnaldo Antunes

Durante quinze anos trabalhando na Diretoria de Patrimônio Cultural da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, da Secretaria de Estado de Cultura, foi possível fazer apreciações mais dirigidas sobre o comportamento do sul-mato-grossense em relação às diversas políticas adotadas a respeito de Patrimônio Cultural.

Com o trabalho desenvolvido como professor com os acadêmicos de História, Pedagogia, Comunicação Social, Turismo, da UCDB, muitos deles, vindos de municípios vizinhos de Campo Grande, também houve oportunidade para avaliar um certo grau de dificuldade com que esses alunos chegam à universidade, com relação à noção básica do que venha a ser *patrimônio cultural*, e de como reconhecê-lo em seu próprio meio, assim como, da importância que pode ser atribuída a ele.

Dessa vivência originou a percepção pessoal de que esse comportamento social em Campo Grande seria indicador de uma mentalidade coletiva reveladora de um nível de consciência em relação ao patrimônio cultural ainda insuficiente, em termos de conhecimento e interpretação dos significados, para dotar a sociedade campo-grandense de atitudes de valorização e do sentimento de preservação dos elementos materiais e imateriais da cultura local. Essa percepção relacionou-se não só aos integrantes dos órgãos governamentais, como aos moradores desse Município, levando-se a supor que o domínio coletivo sobre um conceito mais elaborado de cultura e patrimônio cultural ainda deveria ser formado.

Logo essa constatação deu origem a uma preocupação em relação aos destinos dos integrantes dessa sociedade, partindo-se da premissa corroborada pelos autores por nós estudados, que demonstram a importância do enraizamento dos indivíduos e dos grupos sociais na cultura da qual faz parte, para sua identificação como ser, na comunicação com o mundo e na condução de seu próprio destino.

Nesse sentido, as idéias de Morin (2001:52) de que “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura”, pode ser complementada pela afirmação de Santos (1987:61), de que para isso é necessário que essa cultura esteja incluída no seu quadro de vida, permitindo sua comunicação com o universo, como indivíduo e como grupo.

Para Santos (op.cit.), a individualidade pode tornar-se libertadora quando baseada em valores que conduzam ao universo das significações, sendo que a alienação manifesta-se no homem, quando esse é colocado diante de um espaço que não ajudou a criar, com uma história desconhecida e da qual a memória lhe é estranha. Para esse autor, a cidadania se aprende, tornando-se um estado de espírito enraizado na cultura, portanto, não se trata apenas de cultura entendida como algo herdado, mas também entendida como fruto de reaprendizado constante.

Por outro lado, ao se considerar a idéia de reaprendizado constante para se construir cidadãos enraizados em sua própria cultura, perguntou-se se essa proposição e atuação não caberia à educação escolar.

Considerando-se as idéias de Vygotsky (1987:101):

"O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de

desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer." (Vygotsky, 1987:101)

Para Vygotsky (op.cit.), o aprendizado inicia-se, de fato, muito antes da criança entrar na escola, um saber decorrente de sua observação e de sua vivência cultural na família e comunidade. Entretanto esse autor atribuiu valor significativo à aprendizagem escolar que, no seu dizer, "produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança" (1987:85). Os signos partilhados pela cultura não precisariam ser ensinados integralmente por uma instituição como a escola, uma vez que a criança já viria a ela com um mundo de valores estabelecidos. Caberia à escola a socialização do conhecimento e dos valores, a partir de um espírito crítico e sistematizador, mediando o processo de construção desse saber e valoração, aprofundando idéias e conceitos do cotidiano vivido no lugar em que a criança está inserida.

A grande pergunta norteadora desse trabalho de pesquisa foi a de se saber até que ponto a educação escolar municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, estaria contribuindo, com condições adequadas, para cumprir esse papel de proporcionar ao aluno a socialização do conhecimento sobre Patrimônio Cultural e dos valores a ele inerentes, sobretudo, nas séries iniciais, quando as primeiras noções sobre a cultura devem ser construídas.

Houve interesse, portanto, em conhecer de uma forma mais sistematizada, como os responsáveis pela Educação Escolar do país estariam propondo a aprendizagem do patrimônio cultural como conhecimento e valor na construção de cidadãos, e, por outro lado, se estaria ocorrendo integração entre as proposições oficiais da cultura e educação na elaboração de programas educacionais das escolas do Município de Campo Grande.

Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho de pesquisa foi o de se analisar os tipos de diretrizes oficiais oferecidas pelos órgãos responsáveis pela educação da União, em relação ao Patrimônio Cultural da primeira a quarta séries do Ensino Fundamental, e também, como vêm sendo propostos e tratados esses conteúdos pelos agentes de ensino do Município de Campo Grande, ao colocar esses programas em prática nas escolas.

Em outros termos, procurou-se, por um lado, identificar as proposições oficiais do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação no tratamento do patrimônio cultural no país e como elas se relacionam no âmbito dos parâmetros e propostas curriculares para

os níveis da Educação Fundamental. Por outro lado, buscou-se avaliar como o Patrimônio Cultural vem sendo tratado nas propostas curriculares das escolas de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental em Campo Grande.

Através da pesquisa, pretendeu-se trazer contribuições da realidade da educação escolar vivida em Mato Grosso do Sul aos profissionais que possam pretender, a partir dessa pesquisa, proporcionar ou recriar condições para desenvolver nos educandos a cidadania, por meio do conhecimento e valorização da cultura local.

Com base em um método observacional e em uma pesquisa do tipo exploratória, buscou-se compreender esse fenômeno em Mato Grosso do Sul, visto através das escolas do Ensino Fundamental de Campo Grande, particularmente aquelas da Rede Municipal de Ensino que serviram de material de pesquisa.(cf. QUADRO 01 - Cap. III).

Para a consecução das ações, procedeu-se inicialmente à revisão bibliográfica sobre cultura, patrimônio cultural, aprendizagem e os papéis do Estado na educação e cultura.

Os dados foram coletados por meio de fonte indireta e indireta. Desse modo, pesquisou-se a documentação sobre os parâmetros curriculares nacionais, projetos de educação nacional e as propostas curriculares do Município de Campo Grande e das escolas da Rede Municipal de Ensino –REME - relativos aos níveis de primeira à quarta séries do ensino fundamental obtidos nos órgãos específicos de instância federal e municipal.

Por outro lado, foram propostos questionários a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino- REME de Campo Grande visando sua caracterização geral e relativa ao assunto questionado. Numa fase posterior, selecionou-se algumas delas para serem aplicadas entrevistas mais específicas sobre o objeto de preocupação da pesquisa.

Para a organização, tabulação e interpretação das informações coletadas utilizou-se o método de análise ampliada, combinando-se técnicas quantitativas e qualitativas. Após o levantamento e organização do material documental, bibliográfico e estatístico, a codificação foi realizada por agrupamento dos dados brutos, tendo em vista as categorias representativas, ou seja, as variáveis do que se pretendeu focar. Os dados foram correlacionados, de modo a interpretá-los à luz das teorias e bibliografia utilizadas.

O trabalho foi estruturado em três capítulos. A seguir passaremos a apresentar, em síntese, o conteúdo dos três capítulos que constituem a estrutura interna desta dissertação:

O primeiro capítulo expõe as bases teóricas da pesquisa, tomando como ponto de partida, alguns conceitos referentes ao patrimônio cultural, cultura, identidade e preservação dessa identidade.

O segundo capítulo delinea cultura e patrimônio cultural através das políticas e propostas de educação escolar do estado de Mato Grosso do Sul, partindo de uma breve incursão na política cultural da Unesco e das proposições do ministério da cultura e o patrimônio cultural no Brasil.

O terceiro capítulo trata especificamente do nosso objeto de análise, isto é, “O Patrimônio Cultural nas Propostas Educacionais das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, tendo como pontos relevantes a estrutura das escolas da REME; objeto de estudo e procedimentos na obtenção de dados da pesquisa; comportamento dos agentes de ensino diante do questionamento sobre patrimônio cultural e conhecimento e formas de acesso dos professores da REME aos PCN.

Nas considerações finais faremos uma breve explanação a respeito da questão orientadora da qual foi desenvolvida a presente investigação, comentaremos os resultados da pesquisa e faremos um breve comparação entre a pesquisa e nossa prática docente.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

“Investir em conhecimento
rende sempre os melhores juros”.
Benjamin Franklin

Neste capítulo, buscou-se o resgate de alguns conceitos como referenciais teóricos para a interpretação da pesquisa, dando-se especial atenção aos conceitos de patrimônio cultural e cultura na formação da identidade dos indivíduos e aqueles relativos à abordagem histórico-cultural de Lev Semenovich Vygotsky.

1. PATRIMÔNIO CULTURAL E CULTURA

O Patrimônio Cultural só pode ser compreendido no âmbito do conceito de cultura. Segundo Laraia (1996), o homem “difere dos outros animais, por ser o único que possui cultura”.

1.1. Cultura e Alteridade

Para se compreender o conceito de cultura, segundo Laraia (1996), há que se buscar suas origens no âmbito da Antropologia, junto ao inglês Edward Tylor, que viveu entre a metade do século passado e início desse (1832-1917). Tylor, segundo aquele autor, teria chegado à definição de cultura em 1871 na obra escrita sob o nome de “Primitive Culture”, sintetizando o significado de dois termos utilizados na época “kultur” e “civilization”. O primeiro, um termo de origem germânica, simboliza os aspectos espirituais da comunidade. Já o outro, de origem francesa, diz respeito às realizações materiais. Dessa síntese, Tylor criou o termo inglês “culture”, para dotá-lo de um sentido

etnográfico mais amplo, ou seja, envolvendo todo o complexo de aspectos espirituais e materiais da humanidade.

Atualmente, continua-se definindo cultura pelo lado subjetivo (espiritual) e objetivo (material). No âmbito da subjetividade, a cultura é definida como sendo “o exercício das faculdades espirituais, mediante o qual elas são colocadas em condições de dar os frutos mais abundantes e melhores que sua constituição natural permita”. Já do ponto de vista objetivo, a cultura significaria “os frutos adquiridos pelo homem mediante o exercício de suas faculdades, sejam espirituais ou orgânicas”.

Mondim (1980) ampliou a análise a respeito da cultura. Para ele, a cultura é que dá forma à sociedade. Assim, uma sociedade sem cultura seria destituída de forma, ou seja, transformar-se-ia num simples conglomerado de pessoas, tendendo a se diluir. Por outro lado, cultura envolveria todo o ambiente artificial criado pelo homem que se sobrepõe ao ambiente artificial (linguagem, costumes, modo de vida). Implicaria também nos atributos e produtos de uma sociedade transmitidos a seus novos membros, através do seu cotidiano. Envolveria ainda, um conjunto de significados e valores constituindo o modo comum de vida. Assim, existiriam tantas culturas, quantos modos diferentes de vida.

Entretanto, o conceito ficou tão amplo, a ponto de em 1973, Geertz (*apud* Laraia, 1996), apontar para a necessidade de contraí-lo, colocando-o novamente numa perspectiva antropológica. Nesse sentido, uma das preocupações dos antropólogos foi a de procurar a origem da cultura no homem. A explicação resultante teve um caráter biológico, ou seja, o homem teria conseguido produzir cultura, a partir do momento em que seu cérebro conseguiu atingir dimensão e complexidade para isso. Diferenciou-se dos primatas, por ser capaz de gerar símbolos e regras (LARAIA, *op.cit.*). Segundo Capra (1995), o homem teria atingido esse aprimoramento biológico do cérebro e sistema nervoso há, pelo menos, 50.000 anos. A partir de então, sua consciência é que passou a se desenvolver, com base nas interações com a realidade.

Benedict (1972) admitiu a cultura como sendo uma lente de comunicação entre o homem e o mundo. Todavia, conforme nos colocou Laraia (1996, p. 82), “nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura”, já que um sistema de socialização nunca chega a atingir o ideal de perfeição. Assim, em qualquer sociedade que seja, ninguém chega a ser perfeitamente socializado.

Porém, se não houver um mínimo de participação do indivíduo no conhecimento da cultura coletiva à qual se insere, resulta em dificuldade de articulação com os demais membros. Desse modo, o autor afirma que há necessidade de um conhecimento mínimo a respeito do seu sistema cultural, para poder nele operar, sob pena de não conseguir manejar as regras do bem viver. Por outro lado, esse conhecimento mínimo deve ser partilhado por todos, como forma de permitir sua convivência.

Outro fator importante a destacar na cultura é a sua lógica interna, vinculada ao nível da consciência coletiva, que só pode ser entendida a partir das categorias geradas por seus juízos e raciocínios.

Por outro lado, não se pode deixar de apreciar o aspecto dinâmico da cultura. Não importa qual seja o sistema cultural, essa está sempre em contínuo processo de transformação, resultante tanto da própria dinâmica interna, como do contato com outros sistemas culturais (LARAIA, op.cit.). Mesmo que as mudanças aparentemente sejam pequenas, são capazes de cavar verdadeiros abismos entre duas gerações (pais e filhos). É necessário, portanto, compreender essa dinâmica, para atenuar tais choques, evitando-se comportamentos de preconceito.

A difusão cultural permitiu o desenvolvimento atual da humanidade. Por outro lado, a globalização vem afirmando as diferenças culturais dos lugares. A intensificação e aceleração da informação e da mobilidade de pessoas no mundo globalizado favorece o encontro, a convergência de culturas plurais nas mais distintas localidades do mundo. Cada vez mais, pessoas de diferentes mundos culturais se encontram, virtualmente ou corpo a corpo, ampliando-se as ações comunicativas.

Nesse sentido, o anterior processo de homogeneização cultural promovido pela modernidade em nome de um padrão de comportamento universal, está sendo substituído pela aceitação das diferenças culturais, ou seja, pelo exercício da alteridade. A socialização desse novo valor tornou-se importante no sentido de se evitar julgamentos preconceituosos, isto é, o de julgar o outro a partir de sua própria cultura.

Desse modo, paralelamente ao conhecimento de sua própria cultura, cada vez mais os indivíduos necessitam construir a noção de pertencimento a grupos de mundos culturais cada vez mais diferenciados. O cidadão conhecedor de si mesmo e do seu mundo cultural necessita abrir-se a culturas diferentes da sua.

1.2. Culturas e Identidades

A cultura, conforme nos coloca Santos (1987), resulta do próprio processo do viver, dando-nos a consciência de pertencer a um grupo, passando a ser a forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo.

A mente humana no processo de vivência, segundo Capra (1982), é capaz de construir um mundo interior com existência própria, espelhando um mundo exterior. Trata-se de uma consciência individual que nasce da interação de cada indivíduo com o mundo exterior, numa permuta de influência mútua. Deste modo, também a percepção individual de modelos externos espelha um mundo interior individual, a consciência individual, colorida por sentimentos e valores subjetivos.

Entretanto, como os indivíduos interagem como seres sociais, dão origem a consciências coletivas, sendo influenciados por elas (Capra, op.cit.). Assim, o ser humano cria um mundo de cultura e

valores que passa a fazer parte de seu ambiente e a influenciá-lo, identificando-o como um ser pertencente a uma dada sociedade.

Assim sendo, a identidade pode ser entendida como representações da realidade subjetiva que nascem das interações sociais, da cultura de cada sociedade, sendo seu domínio indispensável a todo indivíduo, na comunicação com o resto do mundo. Pela cultura o “homem se auto-representa, representa e interpreta o outro” (Lody, op.cit.:51). Por este viés é que Brandão (1986) aponta o confronto como outra marca das identidades, uma vez que elas surgem do reconhecimento social da diferença.

Para Morin (2000) a sociedade é produto da interação entre indivíduos, testemunhando o aparecimento da cultura. Cultura e sociedade, segundo esse autor, garantem a realização dos indivíduos e são mantidas por essa interação. Por outro lado, a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie e vice-versa. Deste modo, para Morin (op.cit.:55) todo desenvolvimento verdadeiramente humano “significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer a espécie humana”.

A humanidade, conforme o autor acima, apresenta diversidades, tanto do ponto de vista dos traços biológicos, como psicológicos, culturais e sociais. Entretanto existe unidade nos traços biológicos da humanidade, assim como nas mais diversas culturas e sociedades, já que essas possuem princípios geradores comuns. Portanto, a compreensão do ser humano, como afirma Morin (op.cit.:55) implica em “compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade”.

Assim, as culturas singulares mantêm identidades sociais naquilo que elas têm de específico. Mas, a cultura da humanidade planetária só existe a partir das várias culturas singulares. Portanto, as diversas culturas mantêm a identidade humana do planeta naquilo que ela tem de específico como espécie. Nesta direção, pode se entender Lody (1998) quando aponta as diversidades das culturas como ingredientes básicos da sociedades, atribuindo sentido e conteúdo ao princípio da igualdade, já que somente quem domina sua própria cultura tem oportunidade de ser entendido pelo mundo todo.

As identidades, segundo Lody (1998), transitam no cenário social no plano individual, coletivo e pan-coletivo, permitindo ao homem se auto-representar, representar e interpretar o mundo, estabelecendo códigos e princípios de representação e de acúmulos de bens materiais, chamados de bens simbólicos, ou de patrimônio cultural.

1.3 Patrimônio Cultural e Preservação da Identidade

A representatividade de Patrimônio Cultural, conforme colocado acima, emerge da consciência da coletividade. Essa forma de consciência coletiva conduz à necessidade de preservação dos bens simbólicos, como caminho para garantida da identidade compartilhada, revelando o ser humano na sua plenitude, na sua comunicação com outras identidades. A UNESCO já reconhece o Patrimônio Cultural como resultado de criações materiais e imateriais reveladoras da mentalidade lógica de um povo.

Deste modo, a preservação do patrimônio histórico-cultural ocorre diante da necessidade social de um crescimento solidário integral, de um desenvolvimento humano comprometido consigo mesmo. Trata-se, segundo Lody (op.cit.) de uma modalidade de comprometimento existencial e simbólico. Da mesma forma que cultura, existem diferentes patrimônios culturais. Preservá-los significa preservar a própria identidade. Assim, o caminho para o universal passa, como se viu, pelo caminho do particular.

A globalidade, conforme Le Bourlegat (1999) vem favorecendo o surgimento de uma consciência coletiva planetária (pancoletivo), em que patrimônio passa a ser encarado como os bens considerados de todos e para todos, interpretado como verdadeiro estoque de vida. Trata-se, segundo a autora, de um novo comportamento de cidadania planetária, na defesa coletiva de tudo que é considerado patrimônio da humanidade (ambiental, cultural e econômico), visto sob o prisma dos chamados direitos difusos. Interessante observar que entre estes bens estão incluídos tanto aqueles públicos como particulares. Estes últimos podem continuar sendo apropriados individualmente, desde que sua forma de uso não traga conseqüências ameaçadoras ao bem estar coletivo (Le Bourlegat, op.cit.).

Entretanto, é preciso lembrar que o Patrimônio Cultural, a exemplo da cultura, também é dinâmico, uma vez que expressa a criatividade permanente de um povo. Portanto, ele não se constitui apenas de obras do passado, mas também de criações originárias do cotidiano vivido nos distintos lugares. Na ampliação do conceito de Patrimônio Cultural, como algo dinâmico, está portanto implícito, segundo Lody (op.cit.) a noção de cidadania.

2. Processo Histórico-Cultural na Construção do Conhecimento

Enquanto no referencial construtivista de Jean Piaget o conhecimento ocorreria a partir da ação do sujeito sobre a realidade, uma abordagem em que só o sujeito aparece como elemento ativo, para Vygotsky (1987), o processo de aprendizagem seria interativo, uma vez que o conhecimento é construído com base em relações intra e interpessoais. Assim, o indivíduo vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, na troca estabelecida com outros indivíduos e consigo próprio. Nesse processo, segundo o autor, o indivíduo constrói não só conhecimento como a própria consciência. Enfim, o conhecimento implica em um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno – relações intra-pessoais.

Tomando-se como base essa abordagem sistêmica da interatividade, a criança ao nascer, segundo Vygotsky, se insere em uma história e uma cultura de seus antepassados, próximos e distantes. Essa cultura caracteriza-se como peças importantes na construção de seu desenvolvimento. Nessa construção histórica estão presentes as

experiências, hábitos, atitudes, valores e a própria linguagem daqueles com quem a criança interage desde seu grupo familiar, até outros espaços mais próximos (escola por exemplo) e daí para contextos cada vez mais amplos (cidade, Estado, país e outros países). Estão presentes nesta construção do conhecimento da criança, a história e a cultura de outros indivíduos com quem ela mantém relações.

Não se trata, entretanto, de um determinismo histórico e cultural de absorção de comportamentos para reproduzi-los posteriormente, porque a criança participa ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história. Nesse processo interativo, a criança modifica a si mesmo e promove transformações nos demais indivíduos com quem ela interage.

Para Vygotsky, o aprendizado inicia-se, portanto, muito antes da criança entrar na escola. Desde o seu nascimento, já é inserida num contexto de interações sociais de diferentes naturezas - adultos e crianças - e de diferentes situações, o que vai lhe permitindo atribuir significados a diferentes ações, diálogos e vivências.

Nessa abordagem de natureza histórico-cultural, Vygotsky busca em uma síntese, tomar numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico e cultural (OLIVEIRA, 1997). Para ele, as funções psicológicas teriam um suporte biológico, uma vez que seriam produtos da atividade cerebral. Por outro lado, o cérebro, sendo um sistema aberto e de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, apresentaria grandes possibilidades de realização humana. Para Vygotsky, o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é a parte essencial da constituição da natureza humana, sendo essa relação essencialmente mediatizada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, op.cit.).

De acordo com essa abordagem não se pode pensar o desenvolvimento psicológico de um indivíduo como um processo descontextualizado dos processos sócio-culturais. Ao contrário, o conhecimento construído por cada indivíduo sobre o mundo e si mesmo está particularmente relacionado nos seus modos culturais de construir e ordenar o real. E esse conhecimento não é feito numa relação direta, mas na sua relação com o mundo e sempre mediada por sistemas simbólicos.

Alves (apud Duarte Jr., 1988: 49) afirma acerca da inter-relação entre as experiências pessoais e a referência cultural quando assim se expressa:

A música que me faz rir ou chorar, o alimento que me apetece ou me é indigesto, a carícia que alegra ou me entristece: tudo isso está relacionado às minhas aspirações e àquelas formas específicas de entender e sentir a vida, que são peculiares à cultura à qual pertença.

Percebe-se dessa forma, que as experiências individuais, nascidas no convívio com a cultura de seu entorno, direcionam a ampliação do conhecimento sobre Patrimônio Cultural, levando a produzir sentidos, significações atribuídas ao que se observa e se vivencia.

Para Vygotsky (1984:26) " a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir" (Vigostky, 1984, p.26). Mas esse intelectual reconheceu que nesse processo interativo, o indivíduo apresenta diferentes níveis de desenvolvimento, ou seja, aquele que já está consolidado nele (desenvolvimento real) e aquele que pode ser construído ou reelaborado com ajuda de alguém mais experiente (desenvolvimento potencial). A distância entre um nível e outro constitui a "zona de desenvolvimento proximal". Entretanto, algumas tarefas, por estarem muito além do que seu cérebro tem maturidade para realizar, mesmo com ajuda de outra pessoa

Ainda que a aprendizagem ocorrida antes da chegada da criança à escola seja importante para o seu desenvolvimento, Vigotsky atribuiu valor significativo à aprendizagem escolar que, no seu dizer, "*produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança*". (1987:95).

Pode-se depreender desses conceitos trabalhados que a identidade libertadora de um indivíduo nasce da cultura de cada sociedade e o domínio que ele tem de sua cultura é indispensável para sua comunicação com o mundo, para a construção de sua cidadania e para sua libertação. O conhecimento

de si mesmo e do contexto sócio-cultural que o cerca, mesmo que seja construído desde que nasce no âmbito da família e da comunidade, como conhecimento espontâneo, necessita da escola para seu aprimoramento, na medida em que é na escola e com ajuda do professor, que o indivíduo vai reelaborar as noções que traz consigo. Auxiliado pelas estratégias de ensino do professor, numa forma de aprendizagem sistematizada, o aluno poderá dominá-lo como conceito.

A educação escolar, quando se considera as condições de aprendizagem que podem ser dadas ao aluno com mediação do professor, desempenha uma função de extrema relevância. Sua função é tornar acessível o patrimônio cultural ao indivíduo.

Para Ávila (2000), educação e formação andam juntas, embora cada uma tenha seu sentido próprio. O autor retoma Lottelier, para apontar a “formação” como um processo voltado a gerar formas de existência, ou seja, modos de expressão de uma existência historicamente condicionada, mas em reforma permanente. Já a “educação” para Ávila, seria o processo guiado para o desenvolvimento de capacidades, de um dado estágio para outro mais aprimorado.

Neste sentido, diante de um mundo globalizado e interativo, as necessidades de mudança de estágio do processo educativo no rumo de uma sociedade planetária são evidentes, exigindo novos saberes para que o processo educativo seja feito no sentido de conduzir os indivíduos a novas formas de existência.

As recentes obras escritas por Jacques Delors (1998) e Edgard Morin (2000), solicitação da UNESCO, permitem novas reflexões a respeito do papel da educação na formação dos indivíduos de novas gerações.

Delors (op.cit.) no seu relatório apresentado à Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, estabeleceu quatro pilares para Educação Contemporânea: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer. Lembrou ainda que a educação viável do ser humano deve ser integral, dirigida à totalidade aberta e não apenas a um de seus componentes, portanto, de caráter transdisciplinar.

Nesse sentido, Morin (2000) indica a necessidade de libertar os indivíduos de paradigmas e modelos explicativos da cultura ocidental dominante, baseados em convicções e crenças que irrigam e controlam o pensamento consciente com doutrinas fechadas sobre elas mesmas, não sendo mais capazes de identificar suas próprias insuficiências.

Haveria necessidade, segundo o autor acima, da educação voltar-se ao desenvolvimento da inteligência para o raciocínio crítico, ou seja, a de despertar a racionalidade crítica presente em todas as culturas e não só na ocidental dominante. Este tipo de racionalidade deve ser também autocrítica e aberta, permitindo diálogos interculturais, ou seja, diálogos com o real que lhe resiste. Precisa tomar consciência para se livrar dos mitos e idéias presentes na atual noosfera, esfera das coisas do espírito, que possam ameaçar as culturas singulares de desintegração.

Além disso, a educação deve caminhar no sentido da instauração da confiabilidade entre diferentes culturas. A cooperação com as mentes de outras culturas conduz ao pensamento complexo, situando os dados em seu contexto para que adquiram sentido, ampliando a lucidez. Neste sentido, a educação deve se libertar do conhecimento especializado, das disciplinas fragmentadas porque impedem a constituição do pensamento complexo, entendido como tudo aquilo que foi tecido junto.

Morin afirma que aprender a estar no planeta significa aprender a viver, a dividir, a comunicar e a comungar. Isto só é possível, segundo ele, nas e por meio das culturas singulares. Por estes viés, uma das finalidades da educação passa a ser a de ensinar a compreensão, no sentido pleno de aprender em conjunto, identificando-se com os outros, de modo a garantir a solidariedade intelectual e moral entre os indivíduos e toda a humanidade.

Portanto, abstrai-se das idéias de Delors e Morin, que a valorização da cultura e do patrimônio de cada comunidade, embora importante para garantir a

identidade e a comunicação com o universo, não deve implicar apenas no sentimento de pertencimento cultural, sob pena de favorecer o pensamento redutor e egocêntrico de éticas culturais singulares fechadas. Neste caso, o efeito pode ser contrário, levando à incompreensão da diferença do outro. Lody (1998) afirma, nesse sentido, que o conceito de “alteridade” ergue-se no mundo com forma de orientar os intercâmbios, de respeitar a diferença, reconhecendo a pluralidade dentro da humanidade.

A sócio diversidade constitui uma das grandes riquezas da humanidade planetária, da mesma forma que a biodiversidade. Daí assimilação de uma cultura a outra passa a ser enriquecedor, enquanto que a desintegração de cultura significa perda para toda humanidade.

Sendo assim, a educação deve mostrar e ilustrar o destino multifacetado da humanidade, a entrelaçada e inseparável complexidade humana, perceber que os antagonismos nutrem-se uns dos outros, havendo necessidade de uma nova noção de desenvolvimento baseado nesta complexidade.

1. ESTADO NACIONAL, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

A nova educação proposta por Morin (2000), capaz de conduzir os indivíduos à consciência e cidadania planetária, exige um Estado democrático aberto.

A democracia à qual o autor se refere, é aquela em que o controle da máquina governamental acontece através dos controlados, democracia esta aberta à diversidade de interesses e de idéias capazes de reduzir o espírito de alienação. Supõe um sistema político complexo, uma vez que vive de pluralidade, antagonismos, entretanto permanecendo como comunidade.

Na democracia o indivíduo é cidadão (Morin, op.cit.:107). A alienação pode ser desalienadora, no momento em que o indivíduo passivo encontrar maneiras de se transformar em indivíduo ativo. Para Santos (1987) a cidadania se dá no território, tal como ele é. Assim, o cotidiano pode ser o lugar da descoberta. Esta descoberta surge da contradição existencial entre o que se pretende ser e o que realmente se é, deste modo permitindo a reaprendizagem da liberdade. Por outro lado, o homem livre que nasce da alienação afirma-se no grupo (Santos, 1987).

Demo (1994) aponta o cidadão organizado como instrumento de controle do Estado democrático. A precariedade da cidadania, ou seja, a dificuldade de se organizar socialmente para participar, avaliando e controlando o Estado, indica pobreza política de uma nação.

Para o autor acima, numa democracia, o Estado tem a posição de instrumentação no sentido de garantir à sociedade civil organizada, informação, justiça, segurança e serviços públicos para o pleno exercício da cidadania. Neste caso, os principais serviços públicos a serem garantidos pelo Estado seriam a educação básica e a promoção cultural.

A qualidade dos serviços oferecidas pelo Estado, segundo Demo (op.cit.), não está exatamente nele, mas na cidadania que o sustenta. Portanto, a qualidade vem de um controle de baixo para cima. Como instrumentador, o Estado deve aparecer numa sociedade democrática como apoiador e motivador da formação de um sujeito social consciente e organizado, com capacidade para definir seu destino.

A política educacional deve-se voltar à formação de uma consciência crítica via saber sistematizado (Buffa, 1987) e a política cultural dirigida ao cultivo de identidades culturais (Chauí, 1987, Coelho, 1986). Deste modo, o Estado democrático pode propiciar condições para construção de um projeto próprio de desenvolvimento.

A escola, para Morin deveria ser o laboratório da vida democrática, mesmo que se trate de uma democracia limitada, com fim de autoridade incondicional e com regra de questionamento das decisões consideradas arbitrárias. A sala de aula é onde a aprendizagem da “compreensão” do outro deve desempenhar o papel mais importante para o aprendizado democrático.

Nesse sentido é que Morin (2000: 112-113) vê a sala como:

“.....local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias a discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas.”

A ética a ser ensinada nas escolas não deve ser mais através de lições de moral, mas apontando o indivíduo como parte da sociedade e da espécie humana. Deve-

se ensinar a ética política na escola como controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos, pela democracia, voltando-se para a realização da identidade planetária (Morin, 2000).

CAPÍTULO II
CULTURA E PATRIMÔNIO CULTURAL NAS POLÍTICAS E PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR DE ESTADO

*“A política não é uma ciência exata, como
imaginam muitos dos senhores professores,
mas uma arte.”*

Bismarck

A mudança de estágio no processo educativo rumo a uma sociedade planetária é uma necessidade geral para o mundo globalizado de hoje (MORIN, 2000). A educação, segundo esse autor, tem papel fundamental na formação dos indivíduos de novas gerações, com base no aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer. Nesse sentido, para Morin (Ibidem) exige-se da educação um ensino/ aprendizagem baseado no raciocínio crítico para o conhecimento da própria cultura e aberto a diálogos interculturais.

Trata-se, segundo o autor, de uma forma de educação possível em Estados democráticos, abertos à variedade de interesses e de idéias, capazes de contribuir na redução do espírito de alienação das atuais gerações. Deve ser um Estado apoiador e motivador da formação de um sujeito social consciente e organizado, com capacidade para definir seu destino, apoiado em identidade própria e ao mesmo tempo, de agir de forma solidária, do ponto de vista intelectual e moral.

Cabe ao Estado democrático, portanto, a socialização dessa nova mentalidade, organizando e ofertando meios de acesso à educação e cultura, na construção de novos cidadãos. Hoje, o Estado-nação se vê diante da eminência em valorizar identidades locais com mentes abertas à solidariedade e ao diálogo intercultural.

2.1 - Política Cultural da UNESCO

As políticas culturais do Estado Nacional estão em uma certa consonância com aquelas propostas internacionalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, por ser o Brasil um de seus 188 membros. Através desses organismos internacional, os países membros buscam se utilizar da educação, ciência, cultura e comunicação, para promover a colaboração entre as nações, com a finalidade prevista de se garantir o respeito universal pela justiça, lei, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais que a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos.

Em 1985, a UNESCO promoveu, na cidade do México a “Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais”, definindo a cultura no seu sentido mais amplo, ou seja, a partir do seu aspecto material e subjetivo, reconhecendo nela a forma do homem refletir sobre si, transformando-se num ser racional, crítico e consciente. Desse modo, a cultura foi entendida como um “conjunto de traços distintivos espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade e um grupo social”. Além disso, foram elencados princípios voltados ao reconhecimento das diferentes culturas e da afirmação da identidade cultural, considerando todas elas como parte do Patrimônio Comum da Humanidade a ser preservado, ao mesmo tempo indissociando identidade e diversidade cultural. Para a UNESCO, as peculiaridades culturais não devem dificultar, mas sim facilitar a comunhão dos valores universais.

Ainda, segundo a Conferência acima citada, a UNESCO elenca 9 princípios para definir a Identidade Cultural de um povo, relacionados abaixo:.

- 1.Cada cultura representa um conjunto de valores único e insubstituível já que as tradições e as formas de expressão de cada povo constituem sua maneira mais acabada de estar presente no mundo;*
- 2.A afirmação da identidade cultural contribui, portanto, para a liberação dos povos; ao contrário, qualquer forma de dominação nega ou deteriora essa identidade;*
- 3.A identidade cultural é uma riqueza que dinamiza as possibilidades de realização da espécie humana ao mobilizar cada povo e cada grupo a nutrir-se de seu passado e a colher as contribuições externas compatíveis com a sua especificidade e continuar, assim, o processo de sua própria criação;*

4. *Todas as culturas fazem parte do Patrimônio comum da humanidade. A identidade cultural de um povo se renova e enriquece em contato com as tradições e valores dos demais. A cultura é um diálogo, intercâmbio de idéias e experiências, apreciações de outros valores e tradições, no isolamento, esgota-se e morre;*
5. *O universal não pode ser postulado em, abstrato pôr nenhuma cultura em particular, surge da experiência de todos os povos do mundo, cada um dos quais afirma a sua identidade. Identidade cultural e diversidade cultural são indissociáveis;*
6. *As peculiaridades culturais não dificultam, mas favorecem a comunhão dos valores universais que unem os povos. Por isso, constitui a essência mesma do pluralismo cultural e o reconhecimento de múltiplas identidades culturais onde coexistirem diversas tradições;*
7. *A comunidade internacional considera que é um dever velar pela preservação e defesa da identidade cultural de cada povo;*
8. *Tudo isso reclama políticas culturais que protejam, estimulem e enriqueçam as identidades e o patrimônio cultural de cada povo, além de estabelecerem o mais absoluto respeito e apreço pelas minorias culturais e pelas outras culturas do mundo. A humanidade empobrece quando se ignora ou destrói a cultura de um grupo determinado;*
9. *Há que reconhecer a igualdade e dignidade de todas as culturas, assim como o direito de cada povo e de cada comunidade cultural a afirmar e preservar sua identidade cultural, e a exigir respeito a ela.*

Observa-se, a partir desses nove princípios, que a UNESCO reconhece a importância das identidades culturais na dinamização das possibilidades de realização da espécie humana e como forma de liberação dos povos, ao mesmo tempo em que prega o contato intercultural como forma de renovação e enriquecimento de cada cultura, podendo-

se assim atingir a comunhão universal com a experiência de todos. A UNESCO, e em seus princípios, como se pode observar também reclama por políticas culturais que visem estimular e enriquecer as identidades e o patrimônio cultural.

Através de uma resolução adotada em novembro de 2001, a Assembléia da ONU proclamou 2002 como sendo o “Ano da Herança Cultural das Nações Unidas”, convidando a UNESCO para liderar essa celebração.

Em setembro de 2002, representantes de 110 países membros da UNESCO, entre eles 72 ministros da cultura, reuniram-se em Istambul, para buscar mecanismos de desenvolvimento de políticas visando identificar, salvaguardar, promover e favorecer a transmissão do patrimônio imaterial, em particular com as ações da informação e da educação escolar.

2.2 - Proposições do Ministério da Cultura para a Cultura e Patrimônio Cultural no Brasil

O Ministério da Cultura em suas proposições reflete as políticas da UNESCO, mas em obediência ao que dispõe a Carta Magna.

No Brasil, cabe institucionalmente ao Estado, em todas as instâncias (federal, estadual e municipal) promover os meios de acesso à cultura, além de garantir a preservação do patrimônio histórico-cultural, cada uma no seu âmbito territorial de ação.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, as competências do Estado Nacional em relação à cultura aparecem claramente no artigo 215:

Art. 215- O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

No artigo 216, a Constituição define o patrimônio cultural:

Art. 216- Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e 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.

§ 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para produção e o conhecimento dos bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Desse modo, as três dimensões fundamentais do fenômeno cultural (criação, difusão e conservação) aparecem no texto constitucional, que as coloca sob a responsabilidade do poder público, em colaboração com a sociedade.

De acordo com a Constituição Federal, como se pode depreender, cabe ao Governo Federal, por meio do Ministério da Cultura, formular e operacionalizar a política que assegure os direitos culturais do cidadão, criar instrumentos e mecanismos que possibilitem o apoio à criação cultural e artística, o acesso aos bens culturais e a distribuição destes, bem como a proteção, a preservação e a difusão do patrimônio cultural brasileiro.

2.2.2 - Estrutura Organizacional do Ministério da Cultura e os Bens Culturais Vinculados ao IPHAN

Observa-se, através da estrutura organizacional desse ministério, que existe uma “Secretaria de Patrimônio, Museu e Artes Plásticas”, assim como um “Conselho Nacional de Política Cultural” e outro destinado ao incentivo à cultura, relacionados com o patrimônio cultural. Entretanto, é um órgão vinculado ao Ministro, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN que desde 1937, vem respondendo pela salvaguarda do Patrimônio Cultural brasileiro.



FIGURA 05 - Estrutura Organizacional do Ministério da Cultura

Fonte : Ministério da Cultura- acessado pelo *site* www.cultura.org.br em 22 de fevereiro de 2002.

O IPHAN responde pela fiscalização, proteção, identificação, restauração, preservação e revitalização dos monumentos, sítios e bens móveis do país. Sua ação é desenvolvida por intermédio de 14 superintendências regionais, 19 sub-regionais, escritório técnicos e museus.

Mato Grosso do Sul pertence à sub-regional de São Paulo e Mato Grosso do Sul com sede em São Paulo e Campo Grande é sede da superintendência regional de Mato Grosso do Sul e não apresenta escritórios técnicos e nem museus componentes do IPHAN,

assim como só uma universidade do Estado, a UFMS apresenta vinculação com o Ministério da Cultura.

As atribuições gerais das superintendências regionais são as de compatibilizar a preservação do patrimônio cultural com as necessidades de desenvolvimento. O histórico da 9ª Superintendência Regional, confunde-se com o da própria instituição, sendo Mário de Andrade o elo mais forte desta identidade. As funções apresentadas por ela são:

- *Promover estudos e pesquisas tendo em vista a informação, para abertura de novos processos de tombamento, pela administração central.*
- *Realizar, em conjunto com outros órgãos do poder público, em todas as esferas de governo, atividades de fiscalização e vistorias do conjunto de bens tombados pelo IPHAN no Estado de São Paulo, tendo em vista tutelar por sua integridade.*
- *Controlar a importação e exportação de "obras de arte" através dos portos e aeroportos no Estado de São Paulo.*
- *Controlar o comércio e leilões de objetos artísticos tendo em vista a recuperação de bens furtados do conjunto tombado, e combater o tráfico ilícito de obras de arte (em conjunto com a Polícia Federal e Interpol).*
- *Elaborar e/ou aprovar os projetos para intervenções em bens tombados pelo Iphan.*
- *Aprovar os projetos de intervenções na vizinhança dos bens tombados pelo Iphan, tendo em vista a proteção da sua mabiência (entorno).*
- *Prestar assessoria técnica e consultorias nas áreas de preservação do Patrimônio Cultural, para outros órgãos públicos, e proprietários de bens tombados.*
- *Atender a pesquisadores estudiosos sobre questões do patrimônio.*
- *Elaborar o cadastro de Sítios Arqueológicos.*
- *Analisar e encaminhar para a provação, pesquisas em Sítios Arqueológicos.*
- *Organizar e participar de cursos, encontros e palestras, tendo objetivo a formação e aperfeiçoamento dos recursos humanos.*
- *Manter vigilância em sítios e monumentos tombados que pertecem ao Iphan no Estado de São Paulo.*
- *Promover convênios e contratos com outras entidades de toda ordem, tendo em vista formar parcerias visando a preservação e valorização do patrimônio tombado.*
- *Organizar eventos, exposições e publicações com objetivo de preservar e valorizar o patrimônio cultural.*

- *Promover a embargos administrativos, e propor ações na justiça, através da Procuradoria Jurídica em São Paulo, tendo em vista a integridade dos bens culturais tombados.*
- *Orientar, analisar e fiscalizar Processos MinC/Pronac referentes a recuperação de edifícios tombados (em nível federal, estadual ou municipal).*
- *Participar como membro do CONDEPHAAT.*
- *Organizar e promover licitações para aquisição de bens e serviços.*

2.2.3 - Bens Tombados em Mato Grosso do Sul e Campo Grande

Os tombamentos e suas iniciativas servem para revelar o grau de envolvimento que a sociedade de Mato Grosso do Sul, através de seus vários segmentos sociais, apresenta em relação ao seu patrimônio cultural.

2.2.3.1 - Bens tombados pela União (IPHAN)

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, desde sua criação, trabalha com um universo diversificado de bens culturais, classificados segundo sua natureza nos quatro livros do Tombo: (1) Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; (2) Livro do Tombo Histórico : (3) Livro do Tombo das Belas Artes e (4) Livro das Artes Aplicadas.

Suas ações voltadas à identificação, documentação, restauração, conservação, preservação, fiscalização e difusão, estão calcadas em legislações específicas sobre cada um dos temas pertinentes ao seu universo de atuação os bens móveis (núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos, bens individuais) e bens imóveis (coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, arquivísticos, bibliográficos, videográficos, fotográficos e cinematográficos).

Nesse conjunto de bens móveis e imóveis do IPHAN, pertencem a Mato Grosso do Sul o núcleo histórico da cidade de Corumbá e o Forte Coimbra e algumas grutas calcárias de Bonito: Grutas do Lago Azul e de Nossa Senhora Aparecida.

Por outro lado, desde 1972, a UNESCO criou a Convenção do Patrimônio Mundial, para incentivar a preservação de bens culturais e naturais considerados significativos para a humanidade. Os países signatários dessa Convenção indicam bens culturais e naturais a serem inscritos na Lista do Patrimônio Mundial. Nessa lista está presente como patrimônio mundial o Pantanal Sul - Mato Grossense, reconhecido desde

2000, como uma das mais exuberantes e diversificadas reservas naturais do Planeta, não só pelos estoques vegetais que superam similares de todo o mundo, por concentrar a maior densidade faunística da América, como por sua grandeza e extensão ambiental.

2.2.3.2 - BENS TOMBADOS PELO GOVERNO ESTADUAL

EM MATO GROSSO DO SUL NÃO EXISTE MAIS A SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA, COM ISTO, A POLÍTICA CULTURAL É REALIZADA POR MEIO DA FUNDAÇÃO DE CULTURA VINCULADA À SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE, CULTURA E TURISMO, COM PROPOSIÇÕES PARA PERMANECER APENAS COMO MEIO AMBIENTE E CULTURA.

A POLÍTICA ATUAL EM SUAS PROPOSIÇÕES PRIVILEGIA ATIVIDADES ARTÍSTICAS, ALGUMAS MANIFESTAÇÕES SOB FORMA DE “FESTAS POPULARES”. O GOVERNO CONTA COM UMA LEI DE INCENTIVO À CULTURA, DESDE O ANO DE 1998 E CRIOU, EM 2001, O FUNDO DE INVESTIMENTOS CULTURAIS DESTINADO A APOIAR PROJETOS ESTRITAMENTE CULTURAIS DE INICIATIVA DE PESSOAS FÍSICAS OU DE PESSOAS JURÍDICAS DE DIREITO PÚBLICO OU PRIVADO COM A FINALIDADE DE ESTIMULAR E FOMENTAR A PRODUÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.

OS TOMBAMENTOS DE PATRIMÔNIOS CULTURAIS DERAM-SE POR INICIATIVA DO GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, AINDA QUANDO HAVIA A SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA, PORTANTO, A PARTIR DO ANO 1995.

- *ESCOLA ESTADUAL PROF.ª MARIA CONSTANÇA DE BARROS MACHADO*- OBRA DO ARQUITETO OSCAR NIEMAYER, QUE

IDEALIZOU DUAS IDÊNTICAS NO ESTADO, UMA EM CORUMBÁ, QUE JÁ SOFREU ALGUMAS ALTERAÇÕES E A OUTRA EM CAMPO GRANDE, QUE MANTÉM A MESMA ESTRUTURA ORIGINAL;

• *IGREJA DE SÃO BENEDITO* - SÍMBOLO DA COMUNIDADE NEGRA DE CAMPO GRANDE, REPRESENTAÇÃO DA COMUNIDADE SÃO BENEDITO, CONSTRUÍDA EM TORNO DA FIGURA DA “TIA EVA”, EX-ESCRAVA, COMO CUMPRIMENTO DE UMA PROMESSA A SEU SANTO DEVOTO, SÃO BENEDITO;



FOTO 01: ROBERTO FIGUEIREDO – IGREJA SÃO BENEDITO

• *O ACERVO ARTÍSTICO DE LÍDIA BAÍS* - DA PINTORA PIONEIRA DAS ARTES PLÁSTICAS NO ESTADO, PERTENCENTE À PINACOTECA ESTADUAL.

• *COMPLEXO DA NOROESTE DO BRASIL E A SEDE DO COMANDO MILITAR* – AMBOS SOFREM QUESTIONAMENTOS SOBRE SUA LEGALIDADE.



FOTO 02: ROBERTO FIGUEIREDO - SÍMBOLO DA NOROESTE DO
BRASIL



Foto 03: Roberto Figueiredo - Casa dos Ferroviários

• *CASA DO ARTESÃO DE CAMPO GRANDE* - PRÉDIO NA ÁREA CENTRAL ONDE FUNCIONOU O PRIMEIRO BANCO DO BRASIL.



FOTO 04: ROBERTO FIGUEIREDO - CASA DO ARTESÃO

2.2.4 - Programas e Atividades do Ministério da Cultura Relacionados ao Patrimônio Cultural

2.2.4.1 Programa de Educação Patrimonial

O programa tem como finalidade a promoção do conhecimento e sensibilização dos alunos de escolas públicas e privadas para a preservação do patrimônio cultural, constituindo-se dos projetos a serem realizados pelas unidades que o solicitarem, devendo ser amparado pelo IPHAN. Entretanto, até o presente momento, esse programa contou com algumas recomendações do grupo de técnicos do IPHAN reunidos em Brasília em 1997. Entre elas, vale destacar o que se recomenda em termos de ações. Entre elas estarão incluídas (IPHAN, 2002):

... não apenas, a sinalização de sítios e monumentos, a veiculação de material informativo, a realização de eventos, seminários e exposições, a publicação de livros, revistas e cartilhas, a produção de vídeos e outros materiais, como também o desenvolvimento de ações educativas (disponível no site <http://www.iphan.gov.br>).

Desconhece-se até o presente momento, qualquer movimento na sede da Sub-Regional de Mato Grosso do Sul no sentido da construção deste tipo de projeto.

2.2.4.2 - Programa “Implantação ou Modernização de Espaços Culturais”

Esse programa, cujos documentos para sua participação foram disponibilizados desde 1998, também teria interesse à educação escolar, na medida em que se volta para implantar, recuperar ou equipar espaços culturais, teatros, museus, entre outros, destinados às atividades culturais. Está sob a responsabilidade da Secretaria do Patrimônio Museus e Artes Plásticas e Secretaria da Música e Artes Cênicas Programa de Reabilitação Urbana de Sítios Históricos. Com base nesse programa o Ministério da Cultura pode estabelecer convênios com estados, municípios e entidades públicas e privadas sem fins lucrativos para a execução de projetos culturais.

Os convênios destinam-se a projetos de recuperação/ conservação do patrimônio histórico e artístico nacional, implantação de bibliotecas, montagens de espetáculos, apoio à divulgação de filmes, exposição de artes plásticas, entre outros projetos.

2.3 - Proposições do Ministério da Educação para a Cultura e Patrimônio Cultural na Educação Escolar Brasileira

O Ministério da Educação conta com uma secretaria específica para tratar do Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação Fundamental, que tem como preocupação básica, no contexto atual da situação da população brasileira em educação desse nível, em termos de aperfeiçoamento do ensino x aprendizagem, a questão do combate à evasão escolar, da reversão série-idade, da democratização do acesso à leitura e informação e da formação continuada de professores.

2.3.1 - Programas, Projetos e Atuações

2.3.1.1 - Programa de Incentivo à Educação

No “Programa Incentivo à Educação” aparece a valorização do trabalho do professor em sua prática cotidiana da escola. Tem como desafio assegurar aos alunos o conhecimento e a formação básica para o efetivo exercício da cidadania. Esse programa explicita a relevância da valorização dessa prática, reconhecendo o desempenho profissional exercido nesse sentido através de ações concretas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de gerar um ambiente mais democrático no país.

2.3.1.2 - Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas

Deve-se salientar aqui a criação dentro da Secretaria de Educação Fundamental, uma “Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas – CGAEI”, visando a reforçar e valorizar a construção de uma política pública educacional para as escolas indígenas em atendimento às reivindicações dos diversos povos indígenas e com os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988. O CGAEI tem como objetivo coordenar as ações para a Educação Escolar Indígena e estabelecer diretrizes específicas para estas escolas. Já foram estabelecidos, até o presente momento, alguns programas e ações que apóiam projetos que contemplam a educação intercultural, tais como: (1) Formação inicial e continuada dos professores indígenas; (2) Produção de material didático e (3) Divulgação da temática indígena para as escolas.

Algumas cartilhas e livros já têm surgido como incentivo do MEC, resultantes da iniciativa de professores indígenas e seus assessores, refletindo a visão de mundo de cada povo indígena envolvido no processo, expressando formas particulares de linguagem, e partindo de conhecimentos étnicos próprios.

Nesse sentido, devem-se destacar algumas ações sob iniciativa do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, que colocou essa temática como uma de suas preocupações. Pode-se citar o trabalho de mestrado da Professora Ieda Marques que aborda a alfabetização na comunidade indígena.

2.3.1.3 - Projeto sobre Diversidade Cultural

Também deve ser apontado o Projeto sobre “Diversidade Cultural” que vem sendo promovido pelo Departamento de Desenvolvimento de Sistemas do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Fundamental da REME – Campo Grande, voltado a se adotar estratégias para as identidades regionais e para as iniciativas de proteção aos direitos de alguns grupos específicos. Nesse sentido, lembra-se que o Brasil foi apontado como o país de maior população negra fora da África. As ações mais importantes nesse sentido, têm aparecido no Programa Nacional do Livro Didático- PNLD e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No PNLD, essa iniciativa aparece no estabelecimento da avaliação dos livros didáticos comprados pelo governo federal, critérios de reprovação e eliminação para aqueles que não estiverem isentos de qualquer forma de preconceito ou indução a preconceito, seja de natureza relacionada a origem, etnia, gênero, religião e idade.

Nos PCNs, o destaque maior foi dado dentro dos temas transversais para a pluralidade cultural, assim como para o apoio ao planejamento e ao fortalecimento da gestão e da ampliação da melhoria da rede física dos municípios que possuem áreas remanescentes de quilombos.

Dada a sua importância no direcionamento de proposições para o conteúdo a ser desenvolvido na educação escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram analisados com maior aprofundamento.

2.3.2 - Parâmetros Curriculares E As Proposições Para O Patrimônio Cultural Na Educação Escolar

2.3.2.1 - Natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs

O objetivo geral dos PCNs foi o de propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno. Para os níveis de 1ª a 4ª série, o objetivo foi o de estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino. Os PCNs resultaram do trabalho de um grupo de educadores, sob forma de documentos, considerados referência nacional para o ensino fundamental, estabeleceram meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação .

Essas propostas devem se concretizar nos níveis dos estados e municípios, num trabalho específico de recurso para adaptações ou elaborações curriculares, cujas atribuições são das Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local. A partir das propostas curriculares das Secretarias de Educação nas instâncias do Estado e Município, cabe a cada instituição escolar elaborar sua própria

proposta curricular, contextualizando-a na discussão de seu projeto educativo. É a partir desses níveis de proposição que o professor deve elaborar suas programações em termos de atividades de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula.

2.3.2.2 - Patrimônio cultural e cultura na proposição dos PCNs para a educação escolar de 1ª à 4ª série.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam entre os objetivos para o Ensino Fundamental, vários aspectos que implicam no trabalho com cultura e patrimônio cultural. Incluem-se aí, não só o conhecimento das características do Brasil e suas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para se construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal, como o conhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos e nações, o respeito ao outro no processo de compreensão da cidadania, o diálogo em diferentes situações sociais para tomadas de decisão, posição contra qualquer forma de discriminação baseado em diferenças culturais (classe, crenças, sexo, etnia, características individuais e sociais)

História

Está entre os objetivos da História no Ensino Fundamental propiciar ao aluno sua identificação do grupo de convívio e as relações que ele estabelece com outros tempos e espaços, conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em suas manifestações culturais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Entre os objetivos específicos da História, foi considerado como um dos mais relevantes aquele que contribui para a constituição da noção de identidade, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, estabelecendo relações entre identidades individuais, sociais e coletivas. As diferenças culturais, étnicas, religião e costumes estão entre os conteúdos propostos para esses níveis iniciais do Ensino Fundamental.

Geografia

Com relação à Geografia, o trabalho com a cultura e o patrimônio está implícito no objetivo voltado a identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais, assim como no desenvolvimento da capacidade da criança em compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações.

Propõe-se que os conteúdos selecionados da Geografia permitam que o aluno desenvolva capacidades para construir identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental, assim como de desenvolver a consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, que definem grupos sociais, povos e etnias distintos em suas percepções e relações com o espaço, como também de atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira.

Artes

O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem.

Um dos objetivos da Arte no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série é compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.

Pluralidade Cultural como Tema Transversal

Os temas eleitos para serem trabalhados como temas transversais foram definidos em função da urgência social, abrangência nacional, com possibilidade de favorecer a compreensão da realidade e a participação social. Nesse sentido é que a pluralidade cultural foi sugerida como um dos temas transversais da proposta curricular para os alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

O tema da Pluralidade Cultural foi incluído para contribuir para a construção da cidadania em uma sociedade pluriétnica e pluricultural. Propõe-se capacitar a criança para reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, assim como para conhecer a diversidade do patrimônio étnico-cultural brasileiro, valorizando as diversas culturas e reconhecendo sua contribuição na construção da identidade brasileira, mantendo atitude de respeito para pessoas e grupos, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos.

2.4 - Patrimônio Cultural nas Proposições na Secretaria Municipal da Educação para a 1ª a 4ª Série

O documento elaborado pelos componentes da SEMED - Secretaria da Educação do Município de Campo Grande, denomina-se Sequência Didática e tem como objetivo estabelecer encaminhamentos curriculares a serem desenvolvidos nas unidades dessa Rede de Ensino.

Sabendo-se que a escola é o espaço da produção do conhecimento sistematizado e, sem perder de vista sua contextualização histórica e cultural, este documento abre possibilidades para um estudo mais abrangente sobre as capacidades que são importantes para a formação integral do educando. Logo, ele foi produzido tendo como prioridade estabelecer os conteúdos mínimos possíveis de serem ampliados, de acordo com a Proposta Pedagógica de cada unidade de ensino.

Dentro dessa perspectiva, o material foi dividido em dois eixos básicos: Educação Infantil e Ensino Fundamental e dentro de cada um desses eixos subdividiram em disciplinas. Para desenvolver os conteúdos das disciplinas, foram montados gráficos compostos de três partes: bimestre, eixos temáticos e noções e conceitos.

Aqui é importante situar que o conteúdo “Patrimônio Cultural” está expresso em todos os eixos temáticos, permitindo assim uma maior abrangência e mais possibilidade de articulação entre os vários componentes curriculares desenvolvidos durante a educação infantil ou o ensino fundamental.

É interessante ressaltar que nos componentes curriculares propostos, um mesmo caminho teórico pode dar vazão a vários instrumentos de humanização, cuja prática pedagógica está alicerçada numa visão crítica de educação. Essa visão crítica nos mostra que o indivíduo-aluno tem o papel de agente transformador social e cultural. Logo, cultura e patrimônio cultural devem ser vistos como parte integrante do ensino e aprendizagem.

Finalizando esta análise, observa-se que em todos os eixos temáticos são abordadas questões referentes a cultura e ao patrimônio cultural, porém as disciplinas que mais evidenciam esse conteúdo são, sem dúvida alguma, Educação Artística, Música, Artes Visuais e História.

2.5 - POLÍTICA CULTURAL DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA, ESPORTE E LAZER

A Fundação Municipal de Cultura, Esporte e Lazer de Campo Grande, analisada pelos projetos que institui e apóia, tem sua política voltada, sobretudo para o incentivo às atividades artísticas, mas mantém, há uma década, o Arquivo Histórico Municipal, além de duas unidades pertencentes ao Patrimônio Histórico do Município: a Morada dos Baís e o Museu José Antônio Pereira.

O Arquivo Histórico de Campo Grande tem como objetivo resgatar, preservar e divulgar documentos que registrem a memória do Município através de fatos históricos, políticos, administrativos, sócio-econômicos e culturais. Seu acervo é composto por manuscritos, impressos e material fotográfico, provenientes do Poder Executivo Municipal, abordando, em sua maioria, o período de 1905 a 1970.

Entre os projetos que propõe ao Município, destaca-se o “Circulando Artes nas Escolas” e “Exposições Temporárias”.

O projeto “Circulando Artes nas Escolas” é realizado em 10 escolas da Rede Municipal de Campo Grande no período noturno, com o objetivo de divulgar a produção artístico cultural em escolas de 1º e 2º graus, como também fomentar o surgimento de novos talentos e a formação de um público apreciador e consumidor da arte.

As “Exposições Temporárias” constituem-se de exposições com artistas Sul-Mato-grossenses nas salas galerias da Morada do Baís, exibindo-se aí a produção dos artistas locais e de escolas da capital.



Foto 05: Roberto Figueiredo - Morada dos Baís

Os dados apresentados levam a deduzir que o Estado, através do Ministério da Cultura e da Educação, apresentam esforços, no sentido de se enquadrar na tendência internacional de valorização de identidades culturais em ambientes democráticos e interculturais, voltados à construção de cidadanias, realçando a valorização do patrimônio cultural, ainda que nem sempre os programas dos dois ministérios apresentem-se articulados.

Entretanto, em nível do Estado e Município, os dados indicam que essas preocupações não aparecem com o mesmo grau em que se apresentam nos órgãos da União. Foi possível verificar essa visão e comportamento tanto em relação aos tombamentos frente ao IPHAN, como nas incipientes políticas e propostas nesse nível.

As políticas culturais dos órgãos estaduais e municipais, observando-se os programas e suas práticas, dirigem principalmente seus esforços no privilégio de atividades artísticas. As mudanças educacionais, quando se originam de movimentos locais, como é o caso da educação indígena, vem ganhando atenção primeiro dos órgãos

federais, para depois atingir a política municipal, repetindo-se um comportamento tradicional brasileiro de mudanças vindas do alto.

CAPÍTULO III
O PATRIMÔNIO CULTURAL NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DAS
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE

“A imaginação é a luz do mundo.”
Henri Van de Velde

Nesse capítulo, apresentam-se os dados obtidos e sua interpretação sobre o tratamento dos programas curriculares nacionais realizados pelo sistema escolar municipal de Campo Grande, no Ensino Fundamental, verificando-se a visão que os agentes envolvidos apresentam sobre essas propostas e o nível de comprometimento da educação praticada nas escolas da Rede Municipal com as propostas oficiais da União.

Em visita feita à Secretaria Municipal de Educação-SEMED, não se obteve nessa instância, um programa curricular específico do Município que buscasse adequar as propostas curriculares nacionais à realidade municipal, ao menos sob forma de um documento a ser consultado.

Segundo as técnicas entrevistadas por nós, pesquisador, esse programa vem sendo proposto segundo as diretrizes nacionais, e como fruto de interação com as escolas pertencentes à Rede Municipal de Escolas- REME, para daí emergir em cada ano, uma proposta padrão da Secretaria Municipal, para os procedimentos a serem seguidos pelas escolas da REME.

3.1 - Estrutura das Escolas da Rede Municipal de Ensino – REME

A Rede Municipal de Escolas – REME no final de 2002, contava com 83 escolas, vinte delas construídas nos últimos cinco anos. Desse conjunto de unidades da REME, 75 escolas estão na zona urbana, 4 escolas possuem direção descentralizada e existem 4 pólos com 14 extensões na zona rural, de acordo com as entrevistas feitas.

Desse total, 20 escolas foram construídas nos últimos 5 anos. Neste período, o número de estudantes matriculados na Reme cresceu 50,38%, passando de 46.148 para 69.394 alunos. A prefeitura de Campo Grande entregou no início de 2003, mais duas novas escolas – uma no Jardim Mário Covas, com 1.200 vagas e outra no Assentamento Conquista, distante 50 km da cidade na saída para Rochedo, com capacidade para 140 alunos, entendendo os responsáveis pela educação nessa rede, que a mesma está adequada a atender a toda a demanda interna do Município.

Uma parte dessas escolas (39) oferece o ensino Supletivo de 1ª a 4ª série (Programa de Educação Básica). Além disso, em 11 dessas escolas também funciona o Telecurso 2000.

Segundo informações dadas pela SEMED, tem sido grande a procura constatada a essa rede de escolas do Ensino Fundamental, por novos alunos.

Em parte, os alunos com acesso às escolas dessa rede vêm de escolas particulares, esses últimos como integrantes de famílias empobrecidas da camada de renda média. Segundo a pesquisa “Os professores e a escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª séries”, realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático-PNLD em 2001, houve perda de poder aquisitivo na camada de renda média de Campo Grande.

Por outro lado, segundo a mesma pesquisa do PNLD (2001), a cidade, além de abrigar a maior parte dos proprietários rurais, recebe um forte contingente de mão de obra excedente do campo, ocupando e sendo assentada pelo Poder municipal em loteamentos sociais, principalmente na periferia de Campo Grande, um segmento social caracterizado como de fraco ou quase nenhum poder econômico de acesso à educação escolar. Com a ampliação da periferia pobre na cidade, nos últimos anos, o Município tem demonstrado esforços no sentido de acompanhar a demanda crescente por escolas de 1ª a 4ª séries.

Ainda existem os alunos originários de escolas remanescentes do Estado de Mato Grosso do Sul. Existem 87 unidades escolares do Ensino Fundamental do governo do Estado, que não se municipalizaram, atendendo a quase metade dos alunos matriculados

no Ensino Fundamental, situando-se na área central e periférica, com um pequeno número de unidades mantidas em convênio com entidades religiosas e a Fundação Lowtons.

A presente pesquisa feita com os profissionais da SEMED, (cf. CAP. I) demonstrou que 89% das escolas da REME apresentaram-se como unidades de atendimento a indivíduos da camada média baixa e baixa para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.

Os estabelecimentos de ensino da REME estão mais concentrados na periferia urbana que as escolas estaduais, atendendo cerca de 35 a 40% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental, oferecendo ensino seriado. Somente o Município mantém escola na área rural, representando apenas cerca de 2,5 % das unidades da rede.

Segundo informações dadas por integrantes da REME, para cumprir o objetivo de colocar toda a criança na escola, foram colocadas em funcionamento 16 novas escolas, sendo construídas 13 escolas nos bairros com maior demanda escolar e implantadas 3: a Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, o Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente Rafaela Abrão e a Escola Municipal Elpídio Reis.

QUADRO 01 – NOVAS ESCOLAS DA REME E SUA LOCALIZAÇÃO

Escolas construídas	Bairro
EM Nazira Anache	Jardim Anache
EM Pe. Tomaz Ghirardelli	D. Antonio Barbosa
EM Profª Oneida Ramos	Jardim Campina Verde
EM Vanderlei Rosa de Oliveira	Novo Maranhão
EM Des. Carlos Garcia de Queiroz	Zé Pereira
EM Prof. Fauze Scaff Gattass Filho	Jardim Carioca
EM Profª Ione Catarina Gianotti	Jardim Noroeste
Igydio	
EM João de Paula Ribeiro	S. Francisco
EM Prof. Luiz Cavallon	Jardim Botafogo
EM Consulesa Margarida Maksoud Trad	Estrela Dalva I
EM Nagen Jorge Saad	S. Pedro
EM Dr. Plínio Barbosa Martins	Jardim das Macaúbas
EM Sullivan Silvestre Oliveira -Tumune	Loteamento
Kalivono "Criança do Futuro"	Indígena Marçal de Souza

Fonte: REME, 2002

Os entrevistados da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande declararam que o Município vem investindo na capacitação dos servidores da educação, principalmente no corpo técnico e docente, oferecendo-lhes capacitação continuada em

serviço para alcançar sua meta principal, melhoria de ensino na rede, desenvolvendo projetos especiais. Pôde-se constatar através da pesquisa que todos os professores da REME possuem formação superior, sendo que 60% deles cursaram ainda escolas de Pós-Graduação “Lato Sensu” e 1,72% as de “Stricto Sensu”.

Afirmaram também que através do PNLD/FAE - Programa Nacional do Livro Didático, todas as escolas vem sendo beneficiadas com o livro didático adquirido pela União, independente da condição sócio-econômica do aluno, mas que os livros enviados pelos órgãos do Ministério da Educação não têm sido suficientes para o atendimento das necessidades reais da escola. Tem ocorrido sempre uma defasagem entre o momento da contagem dos alunos para a programação dos livros a serem destinados à Rede, e o momento de sua distribuição, dado o constante aumento de alunos que efetivamente acabam sendo matriculados no ano seguinte.

O esforço atual da Prefeitura, no sentido do aprimoramento dessas escolas, tem se dado sobretudo na adequação de infra-estrutura para o acesso dos alunos aos conhecimentos de informática.

3.2 - O Objeto e Procedimentos na Obtenção dos Dados

A área de estudo selecionada foi a urbana, pretendendo-se fazer um uma avaliação que abarcasse todas as escolas da Rede, ou seja, 100% desse universo urbano.

Houve dois momentos da investigação para obtenção dos dados. O primeiro constou dos questionários com questões mais genéricas a respeito da questão norteadora do trabalho e no segundo momento voltou-se apenas às escolas em que houve confirmação a respeito do trabalho com patrimônio cultural como proposição educativa na educação escolar

Foram entregues questionários (cf. anexo I) às 75 escolas existentes. Obteve-se respostas em apenas 58 delas (77,3%) , relacionadas abaixo.

QUADRO 02 – ESCOLAS DA REME PESQUISADAS

1	Adair de Oliveira	21	Flora G. Rosa Pires	41	Luís Cavalon
2	Abel Freire de Aragão	22	Frederico Soares	42	Major Aviador I-Juca Pirama
3	Antônio José Paniago	23	Geraldo Castelo	43	Maria Lúcia Passarelli
4	Arlindo Lima	24	Gonzalina de Oliveira	44	Marina Couto Fortes
5	Bernardo Franco Bais	25	Harry Amorim Costa	45	Múcio Teixeira Júnior
6	Brígida Ferraz Fóis	26	Hércules Maymone	46	Nagib Raslan
7	CAIC – “Rafaela Abrão”	27	Imaculada Conceição	47	Nazira Anache
8	Carlos Vilhalba Cristaldo	28	Iracema de Souza Mendonça	48	Nélson Pinheiro
9	Cel. Sebastião Lima	29	Irmã Edith Coelho Neto	49	Olívia Enciso
10	Consulesa Margarida Maksoud Trad	30	Irmã Irma Zorzi	50	Oneida Ramos
11	Coronel Antonino	31	João Cândido de Souza	51	Padre Heitor Castoldi
12	Coronel Antonino (anexo)	32	João Correia Ribeiro	52	Padre José Valentim
13	Domingos G.Gomes	33	João de Paula Ribeiro	53	Plínio Barbosa Martins
14	Eduardo Olímpio Machado	34	João Evangelista Vieira de Almeida	54	Plínio Mendes dos Santos
15	Elizabel Maria Salles	35	João Nepomuceno	55	Profº Aldo Queiroz
16	Elízio Ramires Vieira	36	José de Anchieta	56	Profº Virgílio Alves Campos
17	Elpídio Reis	37	José Rodrigues Benfica	57	Santos Dumont
18	Etalvío Pereira Martins	38	Kame Adania	58	Wilson Tavera Rosalino
19	Eulália Neto Lessa	39	Lenita de Sena Nachif		
20	Fauze Scaff Gattass Filho	40	Licurgo de Oliveira Bastos		

Tendo como ponto de apoio as considerações sobre cultura, extraídas de teóricos pesquisadores como Edward Tylor Mondin, Benedict, e principalmente Laraia, elaboramos questões para termos em mãos aspectos importantes a serem levantados para esboçarmos um perfil da abordagem sobre patrimônio cultural, sua importância e sistematização como tema que envolve diretamente à aquisição de conhecimentos pelas crianças e jovens da REME.

Nesse momento da pesquisa, optou-se por não mais insistir na devolução do questionário respondido, analisando-se apenas os que tinham sido entregues pelos supervisores ou diretores que se prontificaram a fazê-los.

Desse modo, as 58 escolas passaram a ser o objeto dessa verificação e análise, tendo sido verificado antes a organização interna administrativa das mesmas, de modo que se pudesse escolher o tipo de agente de ensino mais adequado para se obter as respostas pretendidas

A direção administrativa das escolas da REME é exercida por uma diretora e uma diretora adjunta. A diretora adjunta é quem faz a coordenação geral das ações pedagógicas, vinculando-se com a coordenação.

A coordenação pedagógica vinculada diretamente à diretoria adjunta, constitui-se de orientação e supervisão, e representa a direção em caso de ausência da diretora e diretora adjunta.

A orientadora pedagógica exerce funções diretamente ligadas aos alunos, acompanhando as ações dos alunos e detectando problemas de rendimento escolar, de comportamento disciplinar, faltas, mantendo contato com as famílias etc. A supervisora faz o acompanhamento e monitoramento das atividades do corpo docente, seja em ações de planejamento, avaliações e problemas em sala de aula.

O quadro da direção e coordenação pode variar em tamanho, dependendo do número de alunos. Escolas de grande porte, com três períodos de atendimento ao público, tem no seu quadro o diretor, o diretor-adjunto, o supervisor escolar e o orientador educacional. Escolas menores, que funcionam apenas no matutino e vespertino, não possuem o diretor-adjunto.

Tendo em vista a organização detectada, deu-se preferência a entregar o questionário a um membro da diretoria ou coordenação pedagógica, os responsáveis pelas propostas curriculares da escola. O questionário foi respondido por um desses profissionais que se encontravam na escola, no momento de entrega do questionário, exatamente pelo tipo de função que exercem e pelo grau de decisão que detêm a respeito da proposta curricular da escola.

3.3 - Comportamento dos Agentes de Ensino Diante do Questionamento sobre Patrimônio Cultural

Um dos aspectos observados durante a distribuição e coleta dos questionários foi a atitude de relativa insegurança desses profissionais da escola, a quem se entregou o questionário, quando esses se depararam com seu teor, constituído de 15 questões simples relativas ao conceito e como era proposto e trabalhado o assunto na escola.

Entre os profissionais que não devolveram o questionário respondido no tempo solicitado, 04 alegaram não ter conhecimento suficiente sobre o assunto ou não ter licença para responder naquele momento, mas que fariam, apenas gostariam de mais tempo, sendo assim, houve compreensão por parte do pesquisador e esperou-se mais algum tempo. Em outros casos em que ainda se obteve as respostas com um certo tempo de atraso, 13

alegaram que esse tipo de questionamento só poderia ser respondido pela direção e que devido a ausência desse profissional, as respostas deveriam ser devolvidas em outra ocasião, e assim procederam. Em ambos os casos, os questionários foram feitos e devolvidos, todavia gerou atraso e até um certo constrangimento por parte do mestrando.

As atitudes desses 17 profissionais questionados que demonstraram um certo grau de insegurança ou até desconhecimento sobre o assunto foi significativa em número, representando 29,31 % do total. A propósito, um dos profissionais, no momento posterior da entrevista, quando se perguntou sobre as atividades relacionadas com o patrimônio cultural da escola, chegou a confundir lo com o patrimônio imobilizado da escola (carteiras, mesas e armários, entre outros dessa espécie), alegando que esse era marcado todo início e final de ano, para comprovar quantos bens a escola tinha e assim preservá-los. O mesmo aborreceu-se quando se sentiu flagrado pelo engano.

Mesmo entre os profissionais de escolas que se dispuseram, prontamente, a responder os referidos questionários, no momento de recolhê-los, 6 deles alegaram ter esquecido ou que a pessoa responsável não havia deixado o material à mão para ser devolvido já preenchido, sem convite ao retorno, demonstrando pouco interesse em tratar desse assunto, mesmo assim o pesquisador insistiu. Frente a 6 escolas em que houve insistência ao retorno, ainda houve a mesma alegação e não foi possível obter o questionário respondido no dia combinado, houve necessidade de retorno para conseguir o material.

3.4 - Conhecimento e Formas de Acesso dos Professores da Reme aos Parâmetros Curriculares Nacionais

De acordo com as diretrizes curriculares propostas pela União, o Município, pode, com base nas diretrizes do PCN, para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, apresentar proposta específica, de acordo com suas particularidades. Essa possibilidade é reforçada na abertura dos PCNs, quando o ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, declara ao professor: PCN (1997: 5)

Foram elaborados de modo a servir de referencial para seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.

Mas, ainda que esse documento não tenha sido conhecido, durante a elaboração dessa pesquisa, pôde-se constatar, através das respostas dadas pelos entrevistados, que os agentes de ensino REME (órgão administrativo e escolas) apresentam conhecimento a respeito da existência dos PCN e lhe atribuem um grau significativo de importância. Entretanto, não apresentam indícios de que tivessem compreendido efetivamente o seu teor no tocante às proposições relativas ao patrimônio cultural.

Por outro lado, não foi possível identificar qualquer ação vinculada dos integrantes da Secretaria Municipal de Educação e aqueles da Fundação Municipal de Cultura, Esporte e Lazer, voltada para a educação escolar relacionada ao patrimônio cultural. Pôde-se observar uma aparente fragmentação nas ações desses dois organismos municipais em relação à comunidade escolar. O dia-a-dia na cidade permite ao morador deparar-se com várias ações dessa fundação, voltando-se a demonstrações e valorização da arte e esta com o lazer e esportes.

Todos os entrevistados responderam afirmativamente com relação ao conhecimento dos PCNs e de que os mesmos têm sido aplicados na educação de seus alunos de 1ª a 4ª série, assim como foram unânimes em afirmar que os professores têm recebido orientação nas escolas para esse fim. De fato, com exceção de 7% das escolas, que deixaram de responder a essa questão, todos os questionados confirmaram receber as diretrizes da SEMED para trabalhar a proposta curricular Municipal.

As orientações com relação ao conhecimento do teor dessas propostas contidas nos PCNs, segundo os entrevistados, foram obtidas, a partir de reuniões de estudo e em sessões de planejamento coletivo, com orientação do supervisor escolar em reuniões planejadas nas escolas e de alguns cursos de capacitação oferecidos na REME. Apenas dois dos entrevistados declararam que esse conhecimento dos PCNs também vinha de pesquisa específica do professor junto a revistas específicas. Ao que se pôde compreender os professores ainda se encontram no processo de entendimento dessas diretrizes, mas não lhes têm o domínio.

Quando se questionou sobre o conhecimento do agente de ensino na escola, a respeito das diretrizes para se trabalhar o Patrimônio Cultural incluídas nas propostas

curriculares, não houve unanimidade no tipo de respostas. Pelo menos, 13 % negou ter tido acesso a essa forma de orientação específica da SEMED. Por outro lado, aqueles que responderam afirmativamente, não foram unânimes na forma de resposta., dando a entender que essas orientações chegavam, em algumas escolas através da orientação pedagógica e em outras, indiretamente através de alguns cursos de capacitação oferecidos pela SEMED, ou então por materiais de divulgação disponíveis ao professor nas escolas da REME, como vídeos, revista do Arquivo Municipal.

Em 22% das escolas, os agentes entrevistados entendem que o patrimônio cultural é trabalhado em todas as disciplinas. As disciplinas apontadas pelas escolas para se trabalhar o Patrimônio Cultural com os alunos, por maior frequência de citação foram sucessivamente Artes, História, Português e Geografia e com menor representatividade , a Matemática, Ciências e Educação Física..

Não se observou resistência para esse tipo de trabalho, até porque pelo menos 79% dos entrevistados nas escolas, afirmou que essas ações com o que entendem ser relacionadas com patrimônio cultural, são desenvolvidas espontaneamente pelos professores das escolas, independentes das diretrizes da SEMED.

Entretanto, o que se pôde verificar através das respostas dadas, foi o nível insuficiente sobre a compreensão entre os entrevistados, sobre o que a UNESCO e a União definem como cultura e a relacionam com o desenvolvimento dos indivíduos e grupos de uma sociedade.

Essa afirmação é ainda corroborada pela diversidade e desencontro de informações obtidas junto aos entrevistados, por meio de resposta de como a orientação da SEMED tem contribuído na prática do professor com o trabalho sobre *Patrimônio Cultural*. Entretanto, as respostas que se aproximaram da idéia a respeito das contribuições daquele órgão à escola relacionaram-se com os materiais disponibilizados ao professor na escola (vídeos, revistas, livros, materiais para comemorações e festas), com o incentivo ao professor em realizar pesquisas nesse sentido e a visitas a patrimônios culturais existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Cultura é o que fica depois de esquecer tudo o que foi aprendido.”
André Maurois*

O presente trabalho de pesquisa permitiu verificar que a idéia com a qual os agentes de ensino ainda trabalham no âmbito escolar dentro da REME de Campo Grande, com relação ao Patrimônio Cultural, reflete uma visão pouco adequada sobre o conceito da UNESCO e aquele inscrito na Constituição, assim como sobre as diretrizes estabelecidas pelos órgãos da educação e cultura do governo federal.

Ainda que haja predisposição para ações adequadas desses agentes autorizados (orientadores pedagógicos e os professores, principalmente), no sentido da viabilização dos parâmetros curriculares nacionais e nos processos relativos ao patrimônio cultural, esses agentes ainda não estão devidamente conscientizados a respeito desses novos critérios e nem mesmo do conceito e procedimentos relativos ao patrimônio cultural propostos pela UNESCO e pela Constituição e órgãos federais, para alterarem seu comportamento no processo interativo com os alunos, contribuindo para desalienação e afirmação cidadã dos mesmos.

Não se trata, como se pôde verificar, de dificuldades de incorporação do conceito por parte desses agentes, que se possa atribuir ao seu nível de escolaridade, diante das titulações constatadas entre os mesmos, ligadas ao ensino superior e mesmo à pós-graduação.

Os dados apontam, sobretudo, para questões relacionadas à comunicação que permeia a estrutura de governo, desde a instância federal até a municipal, tanto no sentido vertical (hierarquias), como horizontal (dos ministérios e secretarias e outros órgãos entre si). Não há indícios, no que se refere à educação e cultura, de que ocorra com eficácia a articulação de ações entre os integrantes dos diferentes órgãos, esses que aparecem de forma hierarquizada e fragmentada na estrutura dos governos.

Assim, foi possível constatar que, em grande parte, a dificuldade apresenta-se na comunicação entre os integrantes dos órgãos ligados ao Ministério e aqueles das Secretarias Municipais e destes com os agentes de ensino da instância federal à municipal. As iniciativas inovadoras vindas “do alto” dessa estrutura hierarquizada, são lentas e pouco ágeis para atingir a base, onde estão os agentes que operacionalizam as intenções de governo. Como se pôde avaliar, os integrantes dessa base estão abertos e preparados para receber as inovações que vêm “do alto”, mas não recebem a mensagem com eficácia, de modo a incorporar novos conceitos e alterar suas atitudes e valores, isto é, não há uma política de acompanhamento eficaz e permanente, muda-se o governo, começa tudo diferente.

Por outro lado, não se verificou a existência de ações integradas no nível municipal, entre os órgãos relacionados com a cultura e a educação. Entretanto, a escala local do território nacional é considerada por vários autores de visão sistêmica da realidade, como aquela em que essas interações podem ganhar maior eficiência, porque é nessa escala que os processos interativos geram sinergia.

Pode-se apontar aqui o pensamento de um autor da linha desenvolvimentista atual, Sérgio Boisier, adepto da chamada “escola neo-institucionalista do desenvolvimento”. Segundo Boisier (1998), as organizações institucionais podem transformar uma realidade local, sobretudo quando apresentam a chamada “inteligência organizacional”, ou seja, capacidade de captar o que se passa com as outras organizações locais e de aprender com a experiência de um relacionamento com elas, dando origem a um tecido institucional de relativa densidade.

Nesse caso, o conteúdo das novas regras circulam de modo sistêmico dentro da estrutura, tomando forma de um tecido institucional e organizacional, agilizando e dando maior eficácia aos processos pretendidos. A qualidade do tecido institucional de um dado lugar, segundo Boisier (1998) não viria somente do tamanho e quantidade de organizações

presentes no lugar, ou do volume de regulações apresentadas, mas também e sobretudo, do tipo de relação inter-organizacional prevalente, ou seja, da densidade do tecido organizacional alcançada como fruto das relações entre elas.

Dessas assertivas, pode-se depreender que educação escolar das unidades escolares, que compõem a Rede Municipal Ensino de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, não desenvolvem adequadamente o seu papel social de favorecer o conhecimento e valorização do patrimônio cultural local. Desse modo, as escolas deixam de contribuir de forma mais efetiva no auxílio ao indivíduo e grupos sociais, para que esses possam reelaborar, de forma mais aprimorada, as noções que trazem consigo constituindo identidades libertadoras.

Essa deficiência, como se viu, não ocorre exatamente por problemas de infraestrutura física da rede ou de unidades da rede, ou ainda, de agentes despreparados ou desmotivados para esse fim, mas em grande parte, por processos relacionados ao funcionamento das estruturas de governo.

As iniciativas no sentido da formação de tecidos institucionais densamente constituídos podem partir de cima para baixo, mas são considerados mais eficazes se as iniciativas partirem de segmentos sociais locais, porque elas serão indicadoras da consciência local sobre essas questões, como identidades que buscam conduzir o próprio destino.

Desse modo, o patrimônio cultural de Campo Grande é menos acessível ao aluno e a toda a sociedade, deixando assim a escola fragilizada em relação ao seu papel de “laboratório da vida democrática” (MORIN, 1992), no qual as regras podem ser constituídas e questionadas e onde a compreensão do outro desempenha papel importante para o aprendizado democrático.

A cultura que emerge do processo de viver de cada indivíduo e do grupo, portanto, do cotidiano vivido socialmente em seu território favorece a consciência individual e coletiva própria, permitindo a auto-representação, representação e interpretação do mundo, uma identidade que facilita o manejo das regras do bem viver dos indivíduos dentro do próprio grupo e desses na articulação com outras identidades, ao mesmo tempo em que cada um reconhece como parte da humanidade planetária.

Para isso, é necessário um conhecimento mínimo e de forma crítica, com base em juízos e raciocínios, a respeito da lógica interna de seu sistema cultural e um conjunto

de valores que levem à preservação do patrimônio cultural coletivo em constante transformação que seria possibilitado pela escola.

Conhecendo as outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, esse aluno torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor não só sua como também da sociedade que o cerca.

Rubem Alves, em sua carta ao Ministro da Educação em 2001 (cf. anexo II), fala da importância dessa necessidade de se olhar o outro para se saber frágil e buscar na beleza a formatação do desejo, como um processo a ser aperfeiçoado na escola. Para ele, estética resulta da nossa forma de olhar a realidade para transformá-la. É o patrimônio que se constrói e que por isso mesmo, se conhece. Para Alves (2001) a memória é vista como um jardim que, se bem cuidado, permitirá que as experiências vividas ajudem à sociedade e ao aluno que faz parte dela, entenderem a ordem do mundo.

Segundo esse pensador o patrimônio cultural também é importante para “engravidar” desejos. Nesse aspecto, pode-se acrescentar Vargas Losa (1981) ao afirmar que para que o indivíduo conheça a ordem do mundo e a si dentro dela, deve buscar ajuda na memória auxiliada pela imaginação. Assim é que as narrativas ganham tanta importância na identificação do indivíduo com sua cultura e na geração de desejos pessoais e coletivos. A inclusão do projeção do indivíduo nas “narrativas” fazem dele o que é, como também de algo paradoxalmente igual e diferente dele, porque elas permitem refazer a experiência coletiva, retificando a história real na direção dos desejos frustrados, individuais e coletivos.

As narrativas carregadas de imaginação, registradas de uma forma acadêmica ou guardadas na memória coletiva local, contribuem para o sentimento de pertencimento ao grupo e ao lugar, constituindo a identidade coletiva local, através do qual o indivíduo vai se comunicar com o mundo e compreender as diferenças estampadas no outro. A narrativa ordena, dá outra coerência, propõe alternativas, perspectivas diferentes e desperta a imaginação.

A educação escolar praticada em Campo Grande, se ainda não desenvolve a contento, seu papel de socializadora do conhecimento e de valorização do próprio patrimônio cultural, dificulta o despertar de identidades libertadoras, ou seja, daquelas individualidades baseadas em valores desalienantes, que conduzam ao comportamento cidadão, no sentido da realização plena e do bem estar da espécie humana

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BENEDICT, RUTH. *PATTERNS OF Culture*. The News American Library, 1959.
- BOFF, Leonardo. *Princípio de Compaixão e Cuidado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BOISIER, Sérgio. *El desarrollo territorial a partir de la construccion de capital sinérgico*. Santiago: ILPES, 1998.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 281-289.
- BRAGA, Rosalina. A construção da escola elementar: uma interpretação interessada em sua transformação. in III Encontro Estadual de Geografia –MG. Belo Horizonte: 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. [Versão preliminar]
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. [Versão definitiva].
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada*. São Paulo, Cortez, 1991.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. *Seqüência Didática. Educação Infantil – Pré-Escola e Ensino Fundamental – 1ª a 8ª série*. –Campo Grande, MS: 2000.

- CAPRA, FRITJOF. UMA NOVA COMPREENSÃO CIENTÍFICA DOS SISTEMAS VIVOS A TEIA DA VIDA. "THE WEH OF LIFE". SÃO PAULO, CULTRIX.
CARRETERO, M. Construtivismo e construção. São Paulo, Cortez, 1995.
- CHAUI, MARILENA. MERLEAU PONTY: OBRA DE ARTE E FILOSOFIA. IN: NOVAES, ADAUTO (ORG.). ARTEPENSAMENTO. SÃO PAULO, CIA DAS LETRAS, 1994.
- COELHO, Teixeira. Dicionário Crítico de Política Cultural: Cultura e Imaginário. São Paulo, Iluminuras, 1997.
- COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- DEMO, Pedro. Educação e qualidade. Campinas: Papirus, 1995.
_____. Política social educação e cidadania. Campinas: Papirus, 1994.
- DOCUMENTO BÁSICO 2000. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/enem/2000/docbas2000/matriz.htm>.
- FRANCO, M.L. Pressupostos epistemológicos na avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa (74). São Paulo, 1990.
- FREITAS, Maria Teresa de A. *Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1996.
- GRÍGOLI Josefa A. G. e TEIXEIRA, Leny R.M.. *A prática pedagógica docente. Série-estudos*. Campo Grande-MS, n.12, p.109-122, jul/dez 2001.
- HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um conceito antropológico*. 14 ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- LE BOURLGAT, Cleonice dre. *Articulações: Espaços Culturais*. Campo Grande, MS. 2000.
- LODY, RAUL. *SANTO TAMBÉM COME*. RIO DE JANEIRO: PALHAS, 1998, 152 P.
- LUCKESI, Cipriano e outros. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 10ª ed., Cortez, 1998.
- LURIA, A .R. Desenvolvimento cognitivo. São Paulo, Ícone, 1990.
- MELO, G.N. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo, Cortez, 1994.
- MONDIN, Battista. *O homem: Quem é ele?* São Paulo, Edições Paulinas, 1980.
- MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no Século XX: O Espírito do Tempo*. São Paulo: Forense Universitária, 1997

PIAGET, Jean. *O desenvolvimento do raciocínio na criança*. Rio de Janeiro, Record, 1977.

_____. A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

PINO, Angel. O acesso ao conhecimento em contexto escolar. Brasília, 1997 apostila, .

_____. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1958.

PNLD,

RATHS, L. Ensinar a pensar: teoria e aplicação. 2.ed. São Paulo, EPU, 1977.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1988.

SANTOS, J. Luiz dos. O que é cultura. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros Passos).

UNESCO,

VARGAS LOSA, Mario. *A Guerra do Fim do Mundo*. São Paulo: Francisco Alves, 1981.

VIGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. Ed. Vozes, 1997.

ORTIZ, Renato. Mundialização e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *A Moderna Tradição Brasileira. Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ANEXOS:

Anexo 1 - QUESTIONÁRIO – ORIENTADOR PEDAGÓGICO

Nome da escola:

Tipo de Escola: estadual municipal
 centro periferia

Origem social da clientela por nível de renda:

1) Nome:

2) Formação: superior Pós-graduação: Lato Sensu
 Strito Sensu

3) Função dentro da escola:

4) Conhece os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)? sim não

5) Os PCNs são aplicados na escola? sim não

6) Se sim, o professor é orientado para isso? sim não

7) De que forma ele é orientado?

8) O município apresenta diretrizes específicas para o trabalho com conteúdo que contempla o Patrimônio Cultural? sim não

9) Se sim, são seguidas pela Escola? sim não

10) Se sim, o professor é orientado para isso? sim não

11) Se sim, de que forma ele é orientado?

12) De que maneira a orientação pedagógica tem contribuído na prática do professor no trabalho com conteúdo sobre Patrimônio Cultural?

13) Se tem contribuído, em quais disciplinas esse trabalho tem sido dirigido?
 História Geografia Artes Português

() Outras

14) Tem observado algum trabalho espontâneo dos professores com este conteúdo?

() sim () não

15) Se sim, preferencialmente em quais disciplinas (ordem de importância)?

1.

2.

3.

4.

Anexo 2 – Carta ao Ministro da Educação

Anexo 2

‘Caro Senhor Ministro,

Acho, Paulo Renato, que você ocupa a posição política mais importante do Brasil – mais que a Presidência. Sobre o presidente paira uma maldição terrível, descrita por Maquiavel em ‘‘O Príncipe’’: a maldição do poder.

O poder é um demônio que não dá descanso, não havendo exorcismo que resolva. Totalitário, ele se apossa do corpo e da alma; exige lealdade total e não deixa sobrar tempo para mais nada. Tal qual São Jorge, o presidente passa os dias e as noites lutando com um dragão que ressuscita a cada manhã, não lhe sobrando tempo para dedicar-se às coisas essenciais.

O essencial na vida de um país é a educação. Se não me falta a memória, você estudou em colégio de padres e vai entender o que digo. No evangelho de São João, está escrito que “no principio era verbo”. “Principio”, em grego é palavra filosófica, que não significa só começo no tempo, mas fundamento - aquilo que é a base do que existe.

Acho que o autor sagrado não ficaria bravo comigo se eu fizesse uma tradução livre do seu texto para os tempos modernos: “No principio é a educação”. A educação, em essência, é precisamente isso: o exercício do Verbo”.

Pensa-se que a tarefa de um político é administrar o país: colocar a casa em ordem, construir coisas novas, consertar as velhas; cuidar das finanças, saúde.

Segurança, justiça e meios de comunicação; administrar os meios de escolarização existentes, coisas sob a responsabilidade do Ministro da Educação.

Discordo, Há uma diferença qualitativa entre o que fazem os mistérios administrativos e o que o Ministério da Educação deve fazer. Os primeiros cuidam dos “hardware” do país; lidam com a “musculatura” nacional. O segundo cuida do “software”, das “inteligência” nacional. Seu objetivo é fazer o povo pensar. Porque um país – ao contrário do que me ensinaram na escola – não se faz com as coisas físicas que se encontram no seu território, mas com os pensamentos do seu povo.

Explico: o que está no início, o jardim ou o jardineiro? È o segundo. Havendo um jardineiro, cedo ou tarde, um jardim aparecerá. Mas um jardim sem jardineiro, cedo

ou tarde, desaparecerá. O que é jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento esta cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos dos que o compõem.

Os grandes políticos não foram administradores de coisas. Foram criadores de povos. E o que é um povo? Santo Agostinho, 15 séculos atrás, disse que um povo é “um conjunto de seres racionais unidos por um mesmo objetivo de amor”. Ou seja, pessoas que partilham o mesmo sonho. ‘Emile Durkheim percebeu igual. Os povos, disse, não são feitos “só de massas de indivíduos que se compõem, dos territórios que ocupam, das coisas que usam, dos movimentos que executam. Eles são feitos, sobretudo, com as idéias que os indivíduos têm de si mesmos”.

Foi precisamente isso que Chico Buarque disse “A Banda”. Cada um estava concentrado no seu sonhinho: a namorada, o faroleiro, o homem rico, a moça feia, o homem velho Cada um na sua, não havia povo; tal como nós, do Brasil, pais que não tem povo porque não há sonhos belos a serem sonhados. Mas ai passou uma Banda. E o que ela tocava era tão bonito que os sonhos de cada um logo ficaram pequenos e foram esquecidos. Esquecidos os sonhinhos individuais, formou-se a procissão dos que seguiam o sonho que a banda tocava. Um povo nasceu “ A Banda “ contem uma teoria política sobre o nascimento de um povo.

Faz uns meses, publiquei nesta seção, uma carta inútil ao sr. Roberto Marinho.

Usei de uma metáfora: o anúncio do Marlboro que aparece na TV. É lindo, com riachos cristalinos, raio de sol, bosques de pinheiros, cavalos selvagens. Eu , que não fumo , vendo o comercial , fico encantado. A beleza seduz, me faz sonhar.

Quero estar lá.

Após o curto feitiço, aparece a advertência do Ministério da Saúde: ‘Fumo produz câncer’. É conhecimento científico. Frase feita. E morta. Não conheço ninguém que tenha para de fumar por causa das verdades que o conhecimento científico enuncia. Conheço muitas que vieram a fumar por causa da sedução da beleza.

Nossas escolas tem se dedicado a ensinar o conhecimento científico, com todos os esforços para que isso aconteça de forma competente. Isso é bom. A ciência é indispensável para que os sonhos se realizem. Sem ela não se pode plantar nem cuidar do jardim.

Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejarem plantar jardins. Ela não tem o poder param fazer sonhar. Não tem, portanto, o poder para criar um povo. Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que tem o poder de transformar indivíduos isolados num povo.

As escolas se dedicam a ensinar os saberes científicos, visto que sua ideologia científica lhes proíbe lidar com os sonhos (coisa romântica). Assombra-me a incapacidade das escolas para criar sonhos.. Enquanto isso os meios de comunicação (principalmente a TV), que conhecem melhor os caminhos dos seres humanos, vão seduzindo as pessoas com seus sonhos pequenos, freqüentemente grotescos. Assombra-me a capacidade desses meios de criar sonhos. Mas de sonhos pequenos e grotescos só pode surgir um povo de ídeis pequenas e grotescas.

Se o Ministério da Educação for só um gerenciador dos meios escolares, será difícil ter esperança. Pensei, então, que o ministério talvez tivesse poder e imaginação para interagir os meios de comunicação num projeto nacional de educação: semear os sonhos de beleza que se encontram no nascedouro de um povo. Por isso, Paulo

Renato, considero sua posição de ministro da Educação a mais importante na vida política do Brasil. Da educação pode nascer um povo

Rubens Alves, 64, educador, escritor e psicanalista.

Professor da Universidade Estadual de Campinas

Texto publicado na Folha de São Paulo em 05 de outubro de 2000.

