

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

ANA CAROLINA FERNANDES GONÇALVES

**O “ESPÍRITO DE NAIRÓBI” CONTRA A “ÁGUIA AMERICANA”:
DISPUTAS HEGEMÔNICAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL PELA UNESCO**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2022**

ANA CAROLINA FERNANDES GONÇALVES

**O “ESPÍRITO DE NAIRÓBI” CONTRA A “ÁGUIA AMERICANA”:
DISPUTAS HEGEMÔNICAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL PELA UNESCO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Cezar Luiz de Mari

Coorientador: Leonardo Civale

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

G635e
2022
Gonçalves, Ana Carolina Fernandes, 1980-
O "Espírito de Nairóbi" contra a "Águia Americana": disputas hegemônicas
no processo de construção da educação patrimonial pela UNESCO / Ana
Carolina Fernandes Gonçalves. - Viçosa, MG, 2022.
1 dissertação eletrônica (186 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Orientador: César Luiz de Mari.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento
de Educação, 2022.

Referências bibliográficas: f. 147-170.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.364>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Patrimônio cultural - Estudo e ensino. 2. Política cultural. 3. Unesco. I.
Mari, César Luiz de, 1967-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 363.6907

Bibliotecário(a) responsável: Bruna Silva CRB6/2552

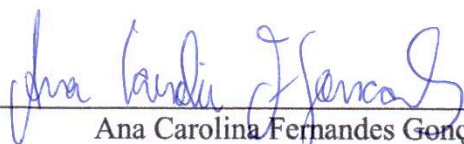
ANA CAROLINA FERNANDES GONÇALVES

**O “ESPÍRITO DE NAIRÓBI” CONTRA A “ÁGUIA AMERICANA”:
DISPUTAS HEGEMÔNICAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL PELA UNESCO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 11 de maio de 2022.

Assentimento:



Ana Carolina Fernandes Gonçalves
Autora



Cezar Luiz De Mari
Orientador

À minha avó Maria Roza Alves Pinto (*in memoriam*), minha raiz mais profunda na cultura popular, cuja sabedoria formulada em adágios trago na memória como lições para vida.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Esta pesquisa foi conduzida durante a pandemia de COVID-19, realizada integralmente de forma remota e em isolamento social. Mesmo assim, pude contar, e por isso deixo meus agradecimentos, à colaboração do Departamento de Educação da UFV que auxiliou sempre que necessário.

Agradeço, de coração, ao meu orientador Cezar Luiz de Mari, pela iniciação nos estudos gramscianos e por desenvolver, comigo, um trabalho de colaboração baseado no entendimento e reciprocidade, direcionando meu trabalho com muita amabilidade, sempre respeitando minha autonomia e formação.

Minha gratidão também ao meu coorientador, Leonardo Civale, por me apresentar o universo dos estudos patrimoniais e encorajar-me à aventura do mestrado, provocando sempre novas inquietações em relação ao tema.

Ao professor Valter Machado Fonseca, agradeço “demais da conta” por acompanhar o progresso da minha pesquisa, sempre disposto e atencioso, contribuindo de maneira essencial para o produto final.

À professora Marilda Merênci Rodrigues, meu agradecimento e respeito por seu trabalho e pela disposição em ler e avaliar o produtor final, colaborando tanto para o aprimoramento do trabalho final da pesquisa, quanto da minha própria caminhada como pesquisadora.

Aos demais professores do programa de mestrado, que com dedicação e empenho superaram os obstáculos inesperados impostos pela pandemia, mantendo-se firmes não apenas como trabalhadores, mas como um apoio lógico e emocional diante das vicissitudes, o meu agradecimento e reconhecimento.

Gostaria de agradecer também a todos os integrantes do grupo GECCE, pela convivência on-line entre as discussões inspiradoras e trocas de experiências e sentimentos. Da mesma forma, agradeço também aos meus colegas de mestrado pela convivência, cumplicidade e apoio nessa convivência remota que tivemos.

Por fim, à minha família querida, meus pais, filhos e nora, aos meus amigos e amigas, pela compreensão da minha ausência prolongada tanto presencial quanto virtual, pelos pequenos sacrifícios diários, minha gratidão pelo apoio, por me fortalecer e acreditar no trabalho.

Parece-me que em tais condições, prolongadas durante anos, e com tais experiências psicológicas, o homem deveria alcançar um grau máximo de serenidade estoica, e adquirir a convicção profunda de que ele tem, em si mesmo, a fonte das próprias forças morais, de que tudo depende dele, de sua energia, de sua vontade, da férrea consciência dos fins que se propõe, e dos meios que emprega para realizá-los — a ponto de jamais desesperar, e não cair nunca mais naqueles estados de espírito – vulgares e banais – a que se chamam pessimismo e otimismo. Meu estado de espírito sintetiza esses dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas um otimista com a vontade
Antonio Gramsci (1891-1937)

Quando Deus dá a farinha, o Diabo tira o saco.
Adágio de Maria Roza (1911-2008)

RESUMO

GONÇALVES, Ana Carolina Fernandes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2022. **O “Espírito de Nairóbi” contra a “Águia Americana”:** Disputas Hegemônicas no Processo de Construção da Educação Patrimonial pela UNESCO. Orientador: Cezar Luiz de Mari. Coorientador: Leonardo Civile.

Após ser reconhecida como estratégia de preservação de culturas tradicionais, a educação patrimonial está conquistando mais espaço dentro dos estudos acadêmicos e técnicos sobre salvaguarda do patrimônio cultural. Tais estudos, geralmente, focam em projetos pedagógicos locais ou nacionais, descrevendo-os e avaliando-os. Neste trabalho, o objetivo foi compreender a educação patrimonial a partir das políticas internacionais de preservação patrimonial, cuja iniciativa parte da UNESCO. Para tanto, optou-se pela metodologia de análise crítica de documentos, por meio da qual as fontes primárias foram sobrepostas ao contexto histórico no qual foram produzidas, para fazer emergir os conflitos e debates originários durante o século XX e XXI. Com o apoio dos conceitos teóricos de Antonio Gramsci sobre política e de hibridação de Néstor Garcia Canclini, foi possível cotejar as fontes com outros documentos produzidos no mesmo debate internacional, com a finalidade de contrastar o discurso hegemônico, produto do consenso das propostas emitidas pelos Estados Nacionais e sociedade civil, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980. Os resultados das análises apontaram três modelos de projetos político-pedagógicos voltados para educação patrimonial que, embora possam conflitar em pontos específicos, podem também coexistir sobrepostos em diferentes escalas, graças à condição globalizada que experimentamos. A proteção patrimonial por meio da educação é, assim, atravessada pelos objetivos políticos de um projeto de escala mundial, cuja atuação se dá por meio de uma rede internacional de colaboração para proteção de bens culturais, mas também de projetos regionais de colaboração e fortalecimento de comunidades patrimoniais e também de projetos locais de desenvolvimento sustentável e preservação das culturas tradicionais. A partir desses resultados, concluiu-se ser necessário um critério de avaliação dos projetos para proteger as culturas, comunidades e o meio em que habitam dos excessos da exploração política, econômica e social dos bens culturais.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. UNESCO. Políticas culturais.

ABSTRACT

GONÇALVES, Ana Carolina Fernandes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May 2022. **The “Nairobi’s Spirit” Against “American Eagle”:** The hegemonic struggles in the construction process of the Heritage Education by UNESCO. Advisor: Cezar Luiz de Mari. Co-advisor: Leonardo Civile.

After being recognized as a strategy for the preservation of traditional cultures, heritage education is gaining more space within academic and technical studies on safeguarding cultural heritage. Such studies generally focus on local or national pedagogical projects, describing and evaluating them. In this research, the goal is to understand heritage education from the perspective of international heritage preservation policies, which are initiated by UNESCO. For this purpose, we opted for the methodology of critical document analysis, by means of which the primary sources were superimposed on the historical context in which they were produced, to bring out the original conflicts and debates occurred over the 20th and 21st centuries. With the support of the theoretical concepts of Antonio Gramsci on politics and of hybridization of Néstor Garcia Canclini, they were compared with other documents produced in the same international debate, in order to contrast the hegemonic discourse, product of consensus, of the proposals issued by the National States and civil Society, particularly in the 1970s and 1980s. The results of the analyzes pointed to three models of pedagogical political projects focused on heritage education that, although they may conflict at specific points, can also coexist superimposed on different scales, thanks to the globalized condition that we experience. Heritage protection through education is, therefore, crossed by the political objectives of a world-wide project, whose performance takes place through an international network of collaboration for the protection of cultural assets, but also through regional projects of collaboration and strengthening of cultural heritage. heritage communities and also local projects for sustainable development and preservation of traditional cultures. Based on this results, Based on these results, it was concluded that a criterion for evaluating projects is necessary to protect cultures, communities and the environment in which they live from the excesses of political, economic and social exploitation of cultural assets.

Keywords: Heritage Education. UNESCO. Cultural Politics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Infográfico da análise preliminar dos documentos da UNESCO.....	15
Figura 2. Infográfico com análise preliminar das cartas patrimoniais de várias atores.....	16
Figura 3. Fluxograma do recorte temporal da pesquisa.....	19
Figura 4. Organograma da UNESCO.....	34
Figura 5. Infográfico da dinâmica de decisões e proposições em OIs do grupo BM.....	58
Figura 6. Infográfico da dinâmica de decisões e proposições da UNESCO.....	61
Figura 7. Linha do tempo das propostas para a “Nova Ordem Mundial”	63
Figura 8. Infográfico do processo de construção do consenso sobre políticas culturais pela UNESCO.....	68
Figura 9. Linha do tempo relativa à atuação das OIs nas políticas culturais internacionais...	103
Figura 10. Exemplos animados da teatralização do patrimônio e o heroísmo compartilhado por atores globais e locais.....	109
Quadro 1. Diferenças semânticas regionais dos principais conceitos relacionados às políticas culturais.....	70
Quadro 2. Documentos selecionados para compor o <i>corpus</i> analisado.....	91
Quadro 3. Quadro sintético dos usos pedagógicos da educação patrimonial	93
Quadro 4. Quadro sintético dos sentidos e usos político-pedagógicos da educação patrimonial.....	116
Quadro 5. Quadro sintético dos projetos político-pedagógicos para Educação Patrimonial.....	123
Tabela 1. Documentos usados como fontes primária, secundária e de contraste.....	24
Tabela 2. Lista dos temas nos quais foram organizadas as resoluções para estabelecer uma política cultural mundial.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPNET - Programa de Escola Associadas da UNESCO

BM - Banco Mundial

BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CIAM - Congresso Internacional da Arquitetura Moderna

FMI - Fundo Monetário Internacional

GATS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

ICCROM - Centro Internacional de Estudos para a Conservação e Restauro de Bens Culturais

ICOMOS - Conselho Internacional de Monumentos e Sítios

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

CNUCED - Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ICII - Instituto Internacional de Cooperação Intelectual

IMO - Escritório Internacional dos Museus

IUCN - União Internacional para a Conservação da Natureza

NIEO - Nova Ordem Econômica Internacional

NWICO - Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

OI - Organizações Internacionais

OING - Organizações Internacionais Não Governamentais

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PIDCP - Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos

PIDESC - Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESDOC - Biblioteca Digital da UNESCO

WIPO - Organização Mundial da Propriedade Intelectual

WHC - Centro do Patrimônio Mundial da UNESCO

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO GERAL	12
1.1. PRIMEIROS PASSOS	12
1.2. O OBJETO.....	17
1.3. A PERIODIZAÇÃO	18
1.4. AS FONTES.....	23
1.5. O MÉTODO.....	24
2. CAPÍTULO I: UNESCO, A CONSELHEIRA	28
2.1. INTRODUÇÃO.....	28
2.2. O CONCEITO GRAMSCIANO DE INTELLECTUAL.....	30
2.3. A UNESCO COMO INTELLECTUAL COLETIVO.....	32
2.4. A HEGEMONIA INTERNACIONAL E OS INTELLECTUAIS COLETIVOS.....	37
2.5. O PERÍODO NÃO HEGEMÔNICO DA UNESCO.....	39
2.6. OS CONFLITOS DA JUVENTUDE: GUERRAS DE PAPEL.....	41
2.7. O ESPÍRITO DE NAIRÓBI	44
2.8. PERÍODO HEGEMÔNICO DA UNESCO.....	46
3. CAPÍTULO II: VITÓRIA EPISÓDICA	51
3.1. INTRODUÇÃO.....	51
3.2. SENSO COMUM POPULAR, O BOM SENSO INTELLECTUAL E O CONSENSO ENTRE DIRIGENTES E DIRIGIDOS	54
3.3. O BOM SENSO DA UNESCO.....	59
3.4. A MUNDIALIZAÇÃO DA CULTURA.....	62
3.4.1. <i>Motu proprio</i> do intelectual.....	62
3.4.2. Do senso comum ao consenso: a tradutibilidade	67
3.4.3. Consenso: o ponto de encontro físico e espiritual	72
3.4.4. Ocaso: o controle da tradução	75
3.5. A POTÊNCIA DO PATRIMÔNIO CULTURAL.....	80
4. CAPÍTULO III: A HERANÇA	82
4.1. INTRODUÇÃO.....	82
4.2. O PAPEL EDUCATIVO DO ESTADO SEGUNDO GRAMSCI.....	84
4.3. SENTIDOS E USOS POLÍTICOS DO PATRIMÔNIO EM UM PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO.....	86

4.4. O SENTIDO POLÍTICO DE EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO NOS DOCUMENTOS DA UNESCO.....	88
4.5. USOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO RELATIVA AO PATRIMÔNIO.....	94
4.5.1. Educação para sensibilização do público	96
4.5.2. Programas Educativos para formação do cidadão	97
4.5.3. Ensino do patrimônio para integração das minorias.....	99
4.5.4. Programa Internacional de Educação Patrimonial para mobilização da juventude.....	102
4.5.4.1. O Programa Internacional de Educação Patrimonial	104
4.5.5. Programas Nacionais de Educação Patrimonial para mobilização da comunidade.....	111
4.6. A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO (RE)INTEGRAÇÃO TERRITORIAL.....	118
4.6.1. Projeto político-pedagógico global.....	124
4.6.2. O projeto político-pedagógico regional.....	126
4.6.3. O projeto político-pedagógico local.....	128
5. CAPÍTULO 4: O USUFRUTO.....	133
5.1. O QUE PODE A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL?.....	133
5.2. A PRÁTICA PRESERVACIONISTA NA GLOBALIZAÇÃO.....	135
5.3. SENTIDOS GLOCAIS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	139
5.4. USO GLOCAL DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	141
5.5. PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS PARA OS GLOCAIS	142
5.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS.....	162
ANEXOS.....	171

1. INTRODUÇÃO GERAL

Quem não sabe de onde veio, nunca vai encontrar seu destino.

Ditado popular filipino

Os antigos elaboravam sua sabedoria em pequenas fábulas. À moda deles, toda a pesquisa feita aqui poderia ser resumida em apenas uma pequena história a qual dei o nome de “O Espírito de Nairóbi contra a Águia Americana”. Ei-la:

“Há muito tempo atrás, quando a terra estava dividida em três, homens e mulheres viviam tremendo de medo sob a sombra das enormes asas da águia americana que queria fazer do mundo o seu ninho. As guerreiras e guerreiros tomaram coragem e se uniram em assembleia para organizar um ataque e expulsar a águia de volta para sua terra. Reunidos, não sabiam o que fazer: eles eram muitos, porém pequenos. Um deles, então, teve uma ideia. Se cada um deles doasse a sua sombra, poderiam uni-las e projetá-las nas montanhas para assustar a águia. Foi assim que a assembleia invocou o Espírito de Nairobi, que se projetou como um gigante fazendo a águia fugir apavorada. Desfeita a sombra, cada guerreiro e guerreira voltou para casa, e com o Espírito habitando suas memórias, os homens e mulheres narraram, dançaram, cantaram, teceram e criaram, ensinando às suas crianças como invocá-lo para se protegerem dos invasores.”

Isso é tudo que precisavam saber. No entanto, para o mundo moderno e ocidentalizado as fábulas não são o suficiente, são necessárias extensas dissertações, com método, objetivos e resultados. E aqui estão eles.

1.1. PRIMEIROS PASSOS

Em setembro de 2022, a UNESCO promoverá na Cidade do México, um encontro mundial de políticas culturais para o desenvolvimento sustentável. Esta será a segunda versão do *Mondialcult*, realizado pela primeira vez em 1982 na mesma cidade, do qual surgiram várias recomendações e propostas fundamentais para o presente trabalho. Embora as primeiras reivindicações de proteção do patrimônio imaterial tenham ocorrido anteriormente, foi neste encontro de 1982 que foram deslocadas para o centro do debate de desenvolvimento, para o qual convergiam planos de uma Nova Economia Mundial baseada na interação entre política, economia, cultura e meio ambiente. Foi naquele *Mondialcult* de 1982, que começou a ser esboçada uma integração entre os setores das UNESCO - educação, cultura, ciências humanas

e naturais e artes - em um ambicioso projeto de sustentabilidade, estruturado na cultura da paz, economia criativa, preservação ambiental e turismo cultural.

Dentro desse projeto emergiu um conceito de Educação Patrimonial vinculado diretamente à proteção do patrimônio imaterial, operacionalizado como formação técnica e jurídica para o trabalho de preservação tanto como uma forma de vida coletiva, um *habitus*, quanto um lugar de memória, um *habitat*. Em expansão, essa área da educação está conectada diretamente aos planos diretores das cidades, projetos de desenvolvimento regional e reapropriação cultural e territorial local e, aos poucos, vai se tornando uma engrenagem importante das políticas públicas.

Exatamente por isso, a Educação Patrimonial tende a ser objeto de estudos focados em análises que procuram descrever sua história e fazer sua sistematização em um contexto local ou nacional específico (BIONDO, 2016; HORTA, 1999; FLORÊNCIO et al 2014; FONTAL, 2011; FRANCO, 2015; LACERDA et al, 2015; MARCHETTE, 2016; OLIVEIRA, 2019; VALECILLO, 2012). Embora sempre pressupostos em todas essas pesquisas, os dispositivos legais internacionais são compreendidos e reconhecidos em sua interação com as políticas nacionais, já absorvidos pela rede interna da política cultural.

Diante da constatação inicial desse estado das pesquisas nessa área, surgiu a necessidade de compreender como era e como funcionava essa legislação internacional que influencia diretamente os projetos e programas nacionais de proteção do patrimônio cultural, dos quais a educação patrimonial faz parte. Por isso, esta pesquisa situa-se dentro da grande área das políticas internacionais, com foco nas ações da UNESCO no campo da cultura, mais especificamente no campo da preservação do patrimônio cultural e natural, tendo como objeto os programas de educação patrimonial recomendados aos Estados Nacionais pela UNESCO, por meio de suas recomendações, declarações e convenções.

Essa mudança da perspectiva nacional para a internacional surgiu de observações feitas ainda nos estudos preliminares sobre o objeto, quando tentava-se elaborar uma descrição mais densa da educação patrimonial, apoiada na literatura citada e nas constantes referências às cartas patrimoniais, nomenclatura genérica dada aos documentos internacionais e nacionais sobre preservação do patrimônio¹.

¹ As cartas patrimoniais são documentos de referência usados pela UNESCO para construir um consenso em torno de um debate internacional proporcionado por ela sobre um tema ou problema específico relacionado à proteção e conservação do patrimônio. Segundo Jurema Machado, ex-presidente do IPHAN, “essas cartas são as principais representantes da efervescência do pensamento sobre o patrimônio, mais frequentes e inovadoras nesses trinta anos que se sucederam. Longe de serem um receituário acabado, ou um ‘manual de aplicação’ da teoria da conservação, as cartas refletem, assim como os instrumentos da Unesco, o consenso possível em um dado momento histórico, consenso geralmente originário de coletivos cultural e politicamente muito diversos. Ficam, por essa razão,

No levantamento dos documentos internacionais e da leitura preliminar dessas cartas, constatei que estas eram geralmente lidas em ordem cronológica e temática. Isto é, quando o assunto era turismo, por exemplo, lia-se apenas os documentos que mencionam diretamente o turismo, como fizera Köhler (2019), ou a cronologia sobre a evolução do conceito de patrimônio cultural feita por Choay (2011). Em contraponto, também existem trabalhos como de Kühl (2010) e Arantes (2019), que se concentravam em um único documento para aprofundar o debate que o gerou, situando-o no complexo jogo de interesses no qual foi elaborado.

Os estudos realizados a partir do primeiro método apontavam para uma relação intertextual entre os documentos, muitas vezes explícita na introdução deles, onde documentos anteriores são citados como referência para a matéria tratada. Enquanto os resultados alcançados pelo segundo método, apontavam para uma relação dialógica entre a sociedade política intergovernamental e a sociedade civil composta por especialistas.

Adotando os dois métodos de leitura documental, foram selecionados apenas documentos elaborados pela UNESCO, categorizados por seu gênero - recomendações, declarações e convenções - a partir das listas elaborada pelo IPHAN². Ao analisar as relações intertextuais entre estes documentos, foram observados dois períodos de silenciamento, da UNESCO em relação à preservação do patrimônio cultural e natural, durante o qual não foram emitidos documentos orientadores. Outra ocorrência observada é que logo após esse período de silêncio emergiu um novo conceito de patrimônio, o “patrimônio imaterial”, considerado chave para emergência da educação patrimonial como iniciativa política de salvaguarda, como ilustra a figura 1.

Ao comparar com a lista dos documentos internacionais produzidos por outros atores internacionais como a OEA, Conselho Europeu, Congresso de Arquitetos e ICOMOS³, também presentes na lista do IPHAN, é possível perceber o protagonismo deste último exatamente durante o período de silêncio da UNESCO (figura 2) sugerindo a hipótese de que o conceito de

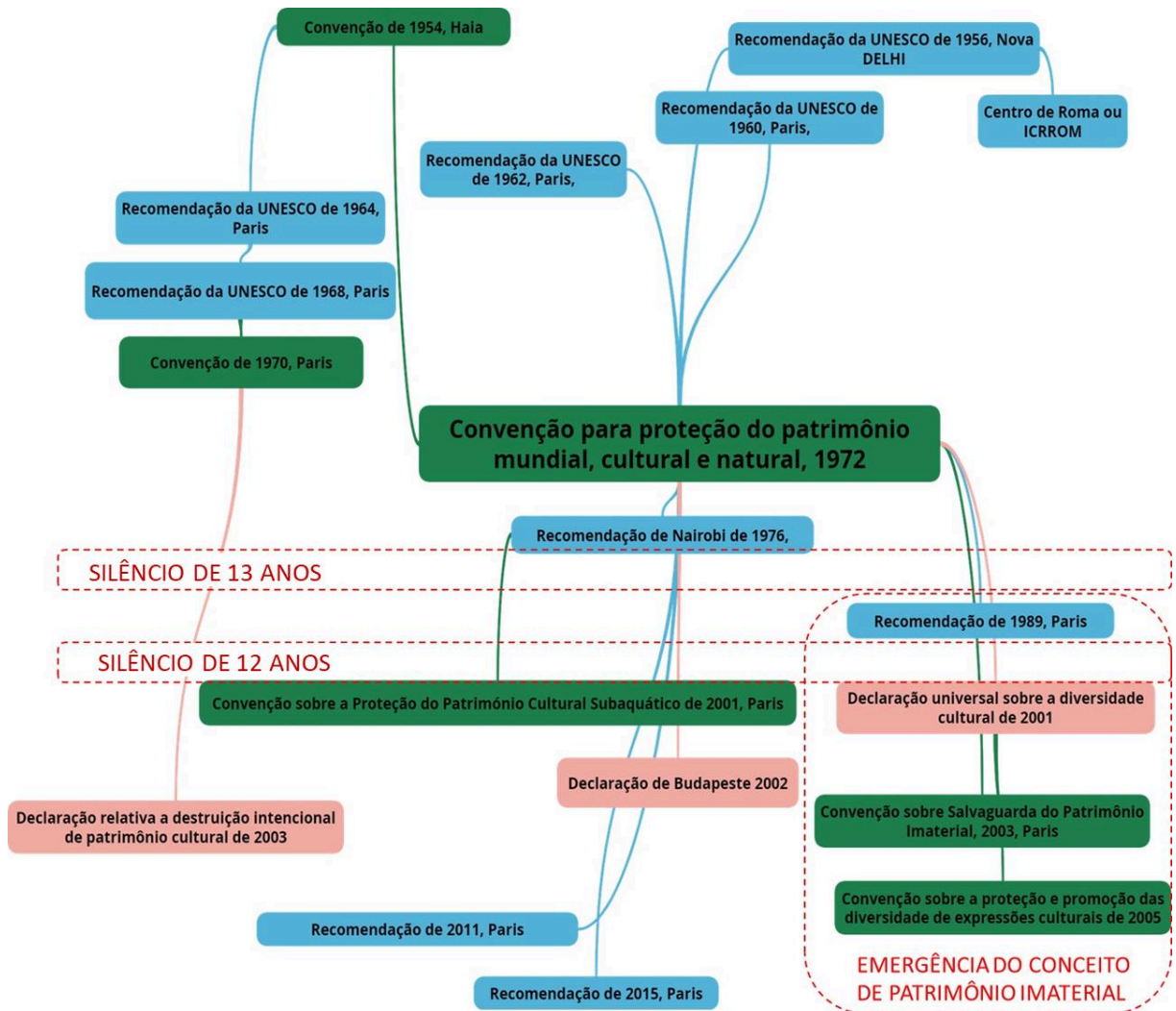
frequentemente limitadas a questões gerais, vindo muitas vezes a se desdobrar em cartas regionais ou nacionais, como há vários exemplos de cartas latino-americanas ou brasileiras”. (MACHADO, 2017, p. 264)

² O Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é a autarquia responsável pela preservação do patrimônio cultural e natural brasileiros, sendo o principal agente legislador e executor da educação patrimonial no Brasil. Essa lista encontra-se disponível no sítio eletrônico do IPHAN, e segue a organização feita por Cury (2004).

³ ICOMOS, sigla em inglês de Conselho Internacional sobre Monumentos e Sítios, é o Conselho de especialistas, arquitetos e técnicos, criado pela Carta de Veneza de 1964 e associado ao Comitê do Patrimônio Mundial desde a Convenção de 1972 sobre Salvaguarda do Patrimônio Cultural, Natural e Mundial. Em seu sítio eletrônico, o ICOMOS se apresenta como o construtor de uma rede de trabalho com patrimônio em nível internacional sobre as definições de patrimônio cultural mundial e técnicas de conservação. Ele atua por meio de fóruns universitários, simpósios e grupos de trabalho, muitas vezes em parceria com o ICCROM (Centro Internacional de Estudos para Conservação e Restauro de Bens Culturais), ICOM (Conselho Internacional de Museus) e com a própria UNESCO. Informações retiradas do sítio eletrônico do conselho: <https://www.icomos.org/en>.

“patrimônio imaterial”, ponto de origem da educação patrimonial como um ação coordenada e sistematizada, teria surgido do debate da sociedade civil, organizado por ele.

Figura 1. Infográfico da análise preliminar dos documentos da UNESCO



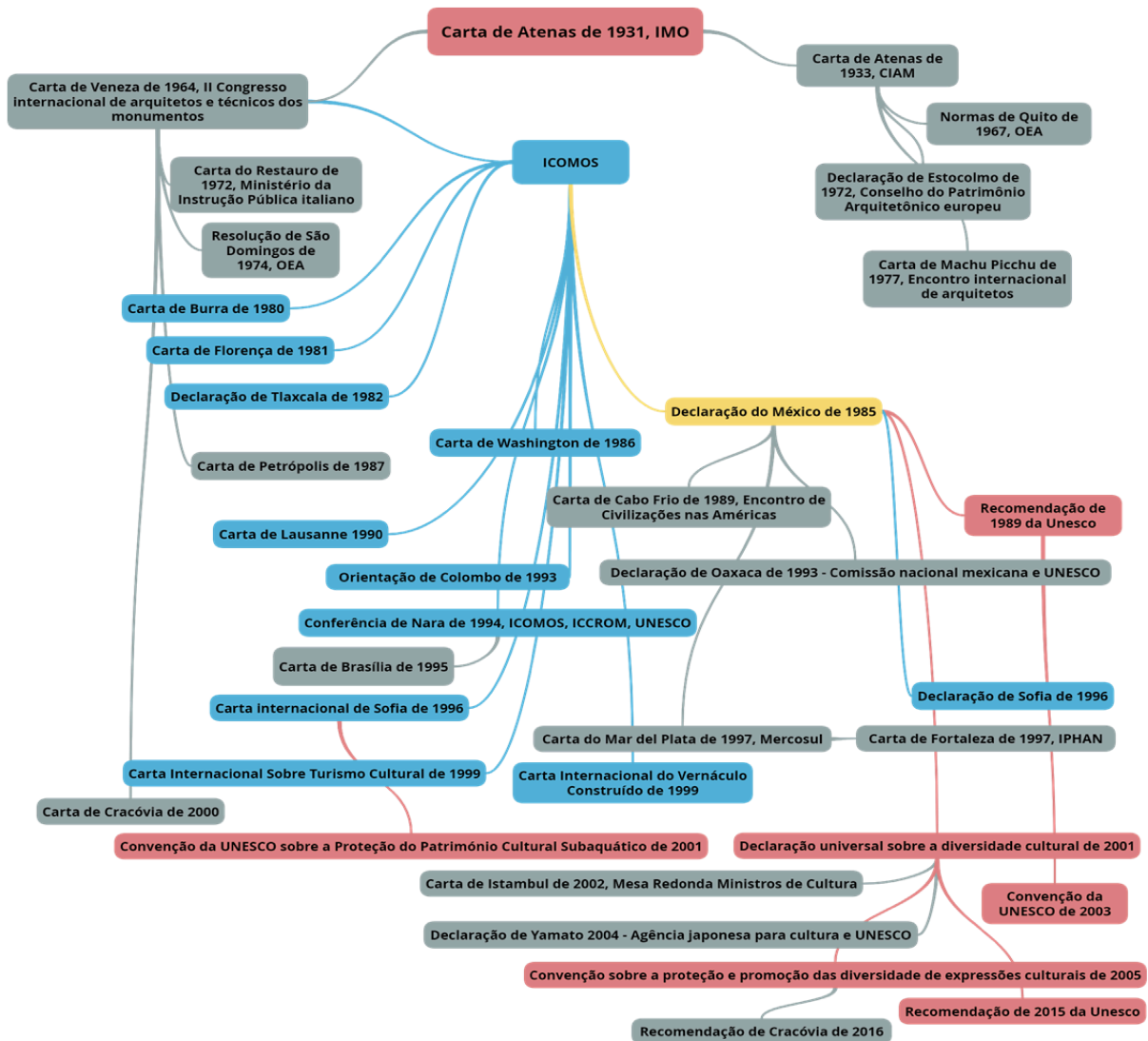
Fonte: autoria própria. Infográfico com a relação dos documentos produzidos pela UNESCO sobre proteção patrimonial de acordo com intertextualidade entre eles (representada pelas conexões entre os elementos do infográfico) e cronologia (de cima para baixo). Marcado por cores, a natureza do documento, convenções em verde, declarações em rosa e recomendações em azul. Em destaque dois padrões de interesse para a pesquisa: os silêncios da UNESCO em relação à preservação patrimonial entre 1976-1989 e entre 1989-2001 e o surgimento de um sentido novo de patrimônio e sua salvaguarda, a partir de 1989.

No entanto, o elo entre os silêncios da UNESCO e o protagonismo do ICOMOS era o conceito de patrimônio imaterial e o documento chave para compreender essa conexão não estava no primeiro levantamento dos documentos da UNESCO, por não fazer parte das orientações selecionadas pelo tema “preservação patrimonial”⁴. Ele foi produzido pela

⁴ De fato, havia outros problemas que o ocultaram da seleção original. Além de não estar ligado diretamente a preservação patrimonial, o documento referenciado como “Declaração do México” figurava na lista do IPHAN

UNESCO em um encontro cujo tema era políticas culturais e foi produzido em 1982, durante o *Mondialcult*. Localizava-se, assim, o período do debate e a fonte, pela qual poderia ser analisada a emergência do conceito de patrimônio imaterial, como verificou-se posteriormente com Arantes (2019), e a educação patrimonial.

Figura 2. Infográfico com análise preliminar das cartas patrimoniais de várias atores



Fonte: autoria própria. Infográfico com a relação dos documentos produzidos por diversos atores políticos sobre proteção patrimonial de acordo com a intertextualidade entre eles (representada pelas conexões entre os elementos do infográfico) e cronologia (de cima para baixo). Marcado por cores, os autores dos documentos: de rosa documentos da UNESCO; de cinza, organismos intergovernamentais; de azul, ICOMOS. Realçado de amarelo o documento do *Mondialcult* equivocadamente descrito como sendo de autoria do ICOMOS por Cury (2004).

como tendo sido realizado pelo ICOMOS e datado de 1985 (CURY, 2004), tal como representado na figura 2. No entanto, este documento não foi produzido pelo ICOMOS nem é de 1985. Ele é fruto direto dos debates ocorridos no *Mondialcult* de 1982 (UNESCO, 1982, p. 20) realizado pela UNESCO, no qual o ICOMOS participou como OING observadora, como é possível ler no relatório final deste encontro (UNESCO, 1982, p. XXXIV).

1.2. O OBJETO

A educação patrimonial, era entendida até então pelas leituras dos estudos e referências como uma iniciativa educativa conduzida por agentes pedagógicos em um espaço de formação, tal como definida pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial* do IPHAN, uma das principais referências para os trabalhos e pesquisas na área.

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, GRUNBERG E MONTEIRO, 1999, p.4)

A leitura preliminar dos documentos internacionais, contudo, indicavam que para além da dimensão educativa, a educação patrimonial estava sendo desenvolvida como um dispositivo⁵ político pelas organizações internacionais para executar projetos de desenvolvimento econômico sustentável. Por isso, diferente das principais referências bibliográficas sobre o tema, cuja abordagem foca a sistematização e historicização da educação patrimonial com o intuito de reforçar seu papel democrático e sua oferta como um direito, esta pesquisa pretendeu compreendê-la a partir do papel político por ela desempenhado nos projetos elaborados e propostos pelas agências internacionais como uma política pública de salvaguarda do patrimônio e desenvolvimento sustentável a ser executados pelos Estados Nacionais.

Uma perspectiva, no entanto, não anula a outra e isto significa pressupor que a iniciativa educativa local está contida em um plano político executado em nível nacional e planejado em nível internacional. O que implica na compreensão de que o objeto a ser estudado é atravessado por diversos fatores geopolíticos, que se manifestam na complexa malha das relações internacionais, e na exigência de uma exaustiva revisão bibliográfica sobre o direito

⁵ O termo é usado também por Arantes (2019) para se referir às várias formas de salvaguarda do patrimônio imaterial. Uso o termo tal como na terminologia de Giorgio Agamben, generalizado do conceito foucaultiano, compreendendo como dispositivo um elemento, de qualquer natureza, criado para manejar as opiniões e discursos, cuja potência pode ser medida pela sua capacidade de capturar e subjetivar o desejo humano. AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Outra Travessia*, Santa Catarina, N°5, p. 9-16, 2005. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/issue/view/1201>. Acesso em 19 de mar de 2020.

internacional e política internacional para ser pensado como um programa político disputado pelas classes e grupos dominantes e subalternos em um cenário internacional.

A partir dessas premissas, a dissertação foi construída seguindo a seguinte estrutura: está assentada em uma base teórica gramsciana, sobre a qual a educação patrimonial é posicionada dentro de uma disputa hegemônica, na qual vai sendo moldada pelas negociações e decisões políticas tomadas.

1.3. A PERIODIZAÇÃO

Os métodos de análise documental reforçam a necessidade de considerar o contexto no qual o documento foi produzido e compreender este à luz dos debates e acontecimentos (CELLARD, 2011; EVANGELISTA, 2014). No entanto, dispositivos políticos são frutos de um longo processo de negociações e transformações sofridas pelas mudanças históricas. A decisão tomada foi, então, cruzar os métodos de análise documental e considerar a cronologia dos documentos como o desenvolvimento deste processo, e os debates e negociações como os conflitos internos geradores de mudanças e inflexões na forma como o objeto se apresenta como produto final de cada etapa do processo.

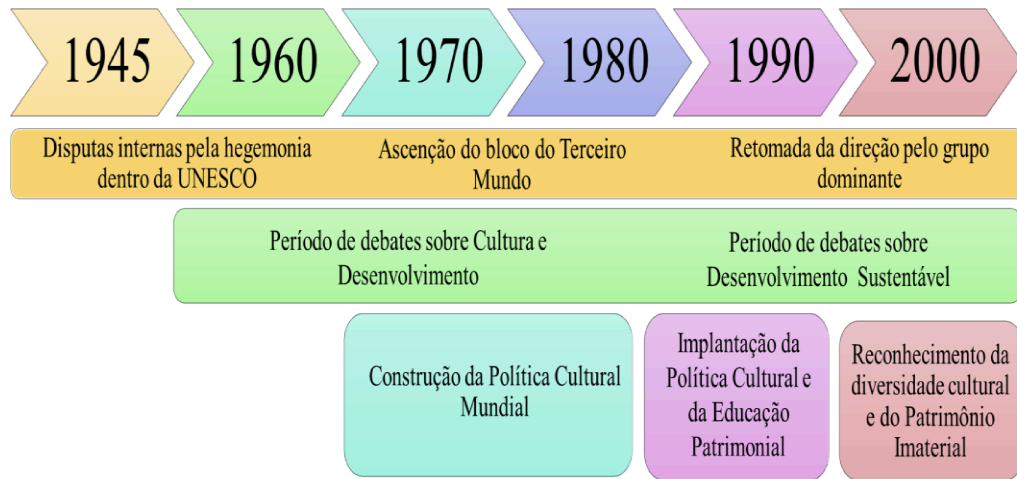
Por isso, esta pesquisa acompanha cronologicamente o período entre 1945 a 2021, compreendido como um processo de longa duração e incompleto, no qual a Educação Patrimonial vai sendo construída e reconstruída em um contínuo processo de reformulação e adequação às novas exigências. Contudo, dentro desse processo, a investigação concentrou-se em um período específico, entre as décadas de 1970 a 1990, nas quais por força das circunstâncias emergiu o conceito de patrimônio imaterial e a educação patrimonial como um mecanismo político-pedagógico de salvaguarda deste (figura 3).

As circunstâncias deste período são especiais, como ilustra a figura 3, porque a UNESCO passou por um período não hegemônico, no qual o Terceiro Mundo, organizado em bloco, assumiu temporariamente a direção da agência colocando na pauta internacional a descolonização, o desenvolvimento e a democratização. Este é o contexto em que o objeto desta pesquisa surge no cenário internacional e estas são as pautas que o atravessam.

Com relação ao uso do termo Terceiro Mundo, entende-se que seja obsoleto e inadequado para uma configuração atual do mundo. Porém, como já afirmado, o período em recorte é 1970-1990, no qual o termo era amplamente utilizado, para se referir à configuração do pós-guerra em “mundos” divididos entre capitalismo, socialismo e os descolonizados, disputados pelos dois primeiros. Além de evitar, portanto, o anacronismo e sobreposições de

configurações geopolíticas diferentes, que poderiam distorcer ou mesmo ocultar conflitos do debate, há mais uma justificativa para seu uso nesta dissertação.

Figura 3. Fluxograma do recorte temporal da pesquisa



Fonte: autoria própria. Fluxograma representando o recorte temporal contextualizado. Na primeira linha, o tempo representado em décadas, na segunda linha as disputas hegemônicas travadas dentro da UNESCO, na terceira linha os debates conduzidos pela UNESCO, na quarta linha as ações executadas pela UNESCO.

O termo Terceiro Mundo era uma expressão comum entre 1960 a 1980, geralmente associado à Guerra Fria, cujo fim já vinha sendo anunciado por acadêmicos e político durante a década 1990 e teve sua morte decretada em 2010, quando o então Diretor Geral do Banco Mundial Robert Zoellick anunciou um novo mundo organizado em um “novo sistema – no qual o Norte e o Sul, o Leste e Oeste agora orientam novos navegadores econômicos sem identificar modelos econômicos antigos” (ZOELLICK, 2010). Contudo, um grupo de acadêmicos, entre eles muitos indianos e sul-africanos, ainda defendiam, neste mesmo período, o uso do termo e seu derivado “terceiro-mundismo”.

Do ponto de vista geográfico de Milton Santos (1926-2001), o Terceiro Mundo é um espaço marcado pelo subdesenvolvimento, sobretudo, por ser derivado, isto é, organizado por forças externas que não o exploram de maneira total, integral, mas aos poucos e de modo desigual, deixando-o sempre em condição periférica (SANTOS, 1986). Do ponto de vista histórico, Eric Hobsbawm (1917-2012) apontou que sua emergência deriva da explosão demográfica dos países descolonizados, que entravam no mercado internacional como exportadores de recursos naturais e mão de obra. Pobres, dependentes e desejosos de desenvolvimento, mas descrentes da iniciativa privada como meio para alcançá-lo, estes países subdesenvolvidos formavam um grupo heterogêneo, cujas elites subalternas associadas às forças militares nacionais procuraram conduzir o desenvolvimento por meio de uma economia planificada (HOBSBAWM, 1995).

Foi com o olhar para esse grupo de países que Alfred Sauvy (1898-1990), em 1952, em um artigo para o jornal francês *Le Observier*, chamou atenção para a existência de um “terceiro mundo”, em analogia ao Terceiro Estado da Revolução Francesa, para além da polarização entre capitalismo e socialismo vividos durante a Guerra Fria, defendendo que as necessidades deste grupo de países não eram prioridades das iniciativas internacionais, cuja preocupação reduzia-se à manutenção da paz (SAUVY, 1952). Daí a relação direta entre Terceiro Mundo e Terceiro Estado, e a esperança de um levante revolucionário vindo do Sul, perdida com a ascensão do neoliberalismo no final do século XX, e entre o termo Terceiro Mundo e a Guerra Fria e a explicação para sua obsolescência quando chegou ao fim a União Soviética.

No entanto, o termo se referia a algo muito maior que um grupo diverso e fragmentado de países periféricos, segundo o economista inglês, especialista em desenvolvimento econômico e urbano, e consultor do Banco Mundial, Nigel Harris. Tal como enfatizou em seu artigo no qual anunciou a morte do termo, *The End of the “Third World”?* de 1987, o termo não se referia apenas a um grupo de países ou ao estrato mais pobre do sistema mundial, mas a um *produto ideológico* das transformações históricas do pós-guerra, cuja ideologia é geralmente referida como “terceiro-mundista”. Nesse artigo, o economista britânico defendia, analisando os resultados econômicos dos países, que essa proposta não vingou e, por isso, concluiu Harris (1987), o próprio termo estaria sendo esvaziado de sentido e interpretado como sendo *apenas* um grupo de países periféricos (HARRIS, 1987).

O espírito do Terceiro Mundo que surgiu como espírito de Bandung *torna-se* nada mais que uma retórica decorativa, uma vestimenta ritualística da nova ordem, tão efetiva como o martelo e a foice na Rússia ou o lema no brasão da República Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. O Terceiro Mundo *torna-se* um grupo de países, marcado pela baixa renda per capita, e poucos conseguem ainda se lembrar porque o Terceiro é o terceiro. (HARRIS, 1987, p. 12, tradução e grifos da autora)⁶

Uma vez considerado que houve uma despolitização do termo, faz-se necessário um retorno ao momento quando seu uso ainda não havia sofrido tal esvaziamento, para uma compreensão clara dos discursos produzidos exatamente no período em que gozava de uma rica carga semântica, entre 1960-1980.

A condição colonial é fundamental para compreender o Terceiro Mundo e sua posição em relação às Nações Unidas. Jeremy Sarkin, pesquisador da área de direitos cujo artigo

⁶ *The spirit of the Third World which began its life as the spirit of Bandung becomes no more than decorative rhetoric, the ritual clothes of a new order, as effective as the hammer and sickle in Russia or the device on the coat of arms of the French Republic: Liberty, Equality and Fraternity. The Third World becomes a group of countries, marked by low income per head, and few can any longer remember why the Third is third.* (HARRIS, 1987, p. 12)

discutia a possibilidade de reparação aos danos da colonização, enumerou os vários crimes contra a humanidade cometidos pelos países imperialistas: Crimes de guerra, genocídio (embora o próprio termo ainda não tivesse sido cunhado), extermínio, desaparecimentos, tortura, deslocamento forçado, escravidão, discriminação racial, tratamento cruel, desumano ou degradante, entre tantos outros, dos quais as grandes potências coloniais esquivaram-se argumentando que não era, àquela época, ações consideradas criminosas (SARKIN, 2004).

Contudo, a pecha de crime não pode ser tão facilmente apagada, por isso, as Nações Unidas ofereceram, após a Segunda Guerra, como uma reparação aos danos coloniais, um plano de desenvolvimento, por meio de acordos bi e multilaterais entre os países, com o fim de promover o crescimento econômico e social dos países descolonizados. Para o jurista indiano Upendra Baxi, esse desenvolvimento planejado partia da crença de que as antigas colônias precisavam de ajuda para se reerguer, sem, contudo, haver uma escuta real das suas necessidades. A partir dessas crenças, as potências imperialistas desenharam um plano de desenvolvimento, estabelecendo quem eram os desenvolvedores e quem precisava ser desenvolvido. O plano esboçado pelos desenvolvedores permitia a eles, segundo Baxi (2007) controlar as decisões internas dos novos países, a partir de um mecanismo de desenvolvimento endógeno, através da formação de uma burguesia nacional dependente ou subalterna, que conduziria o projeto de desenvolvimento a partir de uma ajuda externa, sem refletir sobre o impacto do sacrifício exigido às futuras gerações pela contração de dívidas. Instaurando, assim, uma nova “geografia da injustiça”, no qual a distância entre os países em desenvolvimento e os países desenvolvedores cresceu ao ponto de dividir o mundo em dois blocos: sul e norte.

Do ponto de vista “terceiro-mundista”, ainda segundo Baxi (2007), as circunstâncias que precisam ser consideradas em um projeto de desenvolvimento são o passado colonial ou de exploração, a diversidade cultural, o crescimento demográfico, acesso aos recursos naturais, estrutura governamental e política de institucionalização de dominação, vulnerabilidade geopolítica, dívidas com bancos nacionais e internacionais, tratamento internacional desigual, violência e conflitos devido a militarização do estado, vulnerabilidade a influências político econômicas, concepções diferentes de direito.

E foi com essa pauta, que os países do “Terceiro Mundo” se organizaram em uma coalizão, ora referida como “Países não-Alinhados”, ora como “Grupos dos 77”, mas em grande parte da literatura da época como “Terceiro Mundo”. De acordo com o levantamento historiográfico de Robert A. Montimer, resenhado por Mace (1981), a cronologia da coalizão tem início em 1955 na conferência de Bandoug, quando o termo “Terceiro Mundo” é usado para apresentar a coalizão dos países não alinhados. Daí em diante, teriam surgido as lideranças

dessa coalizão, naquela ocasião, o presidente da República Socialista Federativa da Iugoslávia Josip Broz Tito (1892-1980), o presidente do Egito Gamal Abdel Nasser (1918-1970) e o primeiro ministro indiano Jawaharlal Nehru (1947-1964). Durante a década de 1960, o Terceiro Mundo se estruturou nos dois grupos já citados, e conseguiram em 1965 realizar uma conferência sobre cooperação internacional, negociações com a CNUCED (Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento) e, por fim, celebrar a Declaração de Desenvolvimento em 1986.

O termo Terceiro Mundo, portanto, se refere a um bloco organizado em torno de pautas comuns, sendo mesmo interpretado como uma “revolta contra o ocidente”, por tecnocratas como o professor australiano de Assuntos Internacionais e também diretor da Unidade de Controle de Armas de Desarmamento do *Foreign, Commonwealth & Development Office*, Hedley Bull (1932-1985), em um artigo fundamental sobre o tema. Segundo Bull (2008), essa “revolta” deu-se em cinco frentes: uma luta por uma soberania igualitária nos tratados internacionais, uma revolução anticolonial contra as elites ocidentalizadas no interior dos países descolonizados, uma luta pela igualdade racial (pauta de maior coesão), a partir dos anos 1960 a reivindicação de justiça econômica e a proposição de uma Nova Ordem Econômica Internacional (NIEO em inglês), que substituiu a ideia de “assistência” pela redistribuição de riquezas e por fim uma luta pela liberdade cultural e defesa da identidade nacional e local (BULL, 2008).

Por isso quando Harris (1987) e muitos outros economistas posteriores anunciaram o fim do Terceiro Mundo e contestaram o uso do termo, até a “pá de cal” em 2010 do Banco Mundial (ZOELLICK, 2010), estavam de fato atingindo “o coração de uma forma de pensar o mundo moderno, o passado, presente e futuro”. No entanto, nem todos acreditaram neste fim. O professor e pesquisador dinamarquês Hans- Henrik Homl, por exemplo, não apenas foi contra esse consenso que vai se formando no fim do século XX, como argumentou em favor da tese de que o Terceiro Mundo nunca havia estado tão forte e com demonstrações de que ficaria, uma vez que a participação dos países do Sul na economia internacional era cada vez maior, fato confirmado pelo discurso do próprio Zoellick em 2010. Segundo Holm (1990), o poder do Terceiro Mundo residiria em seus recursos naturais e humanos, na razão histórica que estava ao seu lado e que lhe dava legitimação. No entanto, à época do artigo, o movimento não tinha representação internacional, anos mais tarde, no entanto, emergiu no cenário internacional os BRICS. Nessa interpretação, o Terceiro Mundo considerado como um movimento político próprio dos países periféricos não acabou, mas diluiu-se em uma série de iniciativas de

cooperação internacional Sul-sul, depois da reação conservadora de 1980-1990 (PEREIRA E MEDEIROS, 2015).

Em um manifesto pelos Estudos do Terceiro Mundo no direito internacional, publicado originalmente em 2001, o professor e pesquisador indiano de direito internacional Bhupinder S. Chimni (2018) esclareceu que os argumentos para o abandono do termo se resumem aos fatos históricos e econômicos, ao fim do segundo mundo (URSS), à chegada dos países recém-industrializados no mercado internacional, e por fim a pluralidade, diversidade e, portanto, a fragmentação desse grupo. Em contrapartida, Chimni argumentou em favor da continuidade do uso em função do seu sentido político, silenciado pelos economistas neoliberais, e pelo fato de que o termo dá unidade às reivindicações e pautas dos movimentos sociais, representação de interesses e direitos dos movimentos sociais e fazem oposição e resistência à elite transnacional (CHIMNI, 2018).

Esse breve levantamento do sentido e uso político do termo Terceiro Mundo por historiadores, geógrafos e cientistas políticos têm o intuito de justificar, neste trabalho, o uso do termo para se referir ao bloco histórico formado por países que constituíam tanto o Movimento dos Não-Alinhados quanto o Grupo dos 77, em um momento no qual estes países movimentavam-se de maneira organizada no cenário internacional para defender uma pauta própria dentro das negociações sobre A Nova Ordem Econômica Mundial proposta pela ONU. Em defesa do termo, portanto, enumera-se o necessário cuidado de manter o mesmo termo utilizado em documentos e discursos da época, evitando o anacronismo, mas também para garantir uma referência mais precisa do movimento orgânico dos países periféricos dentro da UNESCO no período entre 1960-1990. Entende-se, para concluir, que o termo Terceiro Mundo é uma referência geopolítica para localizar um movimento de resistência da periferia global em meio às disputas hegemônicas pela direção das políticas internacionais no momento em que os países descolonizados e marginalizados avançam sobre as agências internacionais em busca de representação e participação.

1.4. AS FONTES

Adotada a perspectiva da política internacional como o contexto original dos debates sobre educação patrimonial e sua mobilização como parte de uma estratégia de desenvolvimento político, econômico e cultural defendido por um bloco de resistência contra a forma pela qual a globalização avança; foram selecionados como fontes de pesquisa

documentos e relatórios da UNESCO, disponíveis no acervo digital UNESDOC⁷. Esse *corpus* foi organizado de acordo com seu gênero e utilizado de acordo com sua relevância dentro do debate internacional, tal como apresentado na tabela 1.

Anexadas ao final da dissertação, estão as listas destes documentos. O anexo I corresponde à análise dos documentos normativos, tomados como fontes primárias. As fontes secundárias, listadas no anexo II, foram usadas para contextualizar os atos e decisões concretizadas nas fontes primárias e correspondem aos estudos e debates preliminares, além de discursos dos diretores gerais que representam a posição da agência em relação a esses atos e decisões.

Além disso, foram analisados, com o intuito de contraste, os documentos normativos produzidos por blocos regionais, entidades nacionais de representação política e civil, que participaram diretamente do debate para elaboração final das propostas de salvaguarda do patrimônio imaterial e, conseqüentemente, da educação patrimonial, sendo usadas para revelar as distâncias entre as demandas reivindicadas pela comunidade internacional e as propostas ofertadas pela UNESCO. Estes documentos encontram-se também listados no anexo 1.

Tabela 1. Documentos usados como fontes primária, secundária e de contraste

Tipos de documentos	Quant.	Relevância
Documentos preparatório para conferências	2	Síntese dos debates regionais
Estudos encomendados	3	
Relatórios finais de conferências	11	Conclusão da comunidade Internacional
Documentos Normativos: Recomendações, Declarações, Convenções.	74	Iniciativa internacional
Entrevistas e discursos	6	Interpretação da organização sobre o tema

Fonte: Autoria própria

1.5. O MÉTODO

⁷ O acervo digital conta com publicações variadas como revistas, periódicos, relatórios, e documentos diversos relativos aos trabalhos do secretariado, quadro executivo, direção geral e assembleia geral. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org>.

A pesquisa é de caráter qualitativa com abordagem metodológica de análise crítico-interpretativa. O material empírico sob o qual incorreram as análises é de base documental. Utilizei os estudos preliminares, como parte da análise documental necessária para a seleção do *corpus* empírico, com base na observação dos autores, gênero e contexto, conforme Cellar (2008).

Nas análises preliminares foi possível identificar nas listas de documento disponibilizadas pelo IPHAN e, posteriormente pela UNESCO, os autores dos documentos, separá-los por gênero - cartas, recomendações, declarações e convenções, e identificar os temas presentes neles, gerando um conjunto de dados organizados, sintetizados nas figuras 1 e 2, cujas listas nominais estão nos anexos I e II.

Preparado e organizado o *corpus*, foram seguidas as orientações de Olinda Evangelista (2012), para quem o documento não é apenas o registro oficial de um acordo ou a expressão positiva de uma decisão, mas a expressão de um processo histórico tenso e complexo, no qual é preciso levar em conta a posição de pesquisador, que busca no documento as coordenadas da história, a posição do tema e da produção do próprio documento em relação ao processo do qual faz parte. Isto é, é necessário conhecer quem o confeccionou, como e porque foi confeccionado, sendo necessário ser cotejado com fontes secundárias. Além disso, há de determinar também a posição da teoria, que deve preceder o documento como expectativa de compreensão, auxiliando o pesquisador a perceber o que o documento propõe, o que ele implica, o que ele coloca em debate.

Adotei para esta pesquisa a posição crítica da *filosofia da práxis* de Gramsci, tomada como ponto de partida a existência das relações de hegemonia, o papel relevante do intelectual nessas relações e a influência dessa hegemonia nos projetos políticos elaborados por esses intelectuais. Como critério de análise para documentos de política educacional, foram observados os elementos extratextuais organizados em três camadas principais, entendidas como o espaço onde os debates acontecem, acessados por meio de fontes secundárias sobre o trabalho da UNESCO e os conflitos que atravessavam a agência no período em recorte. Pesquisas acadêmicas e livros de tecnocratas que trabalharam na ou próximo à UNESCO foram selecionados de acordo com a disponibilidade e acesso. Já os relatórios de encontros e assembleias e discursos proferidos pelos diretores gerais, foram usados para conhecer o contexto de produção, no qual as referências do debate emergem discursiva e textualmente. Por fim, para revelar o não dito, o silenciado, optei pelos documentos produzidos por outros atores políticos envolvidos no mesmo debate, muitas vezes em diálogo direto com a UNESCO, servindo assim de fontes de contraste.

Os resultados da análise das três camadas contextuais foram organizados em capítulos, cuja estrutura procedimental varia de acordo com os objetivos metodológicos específicos exigidos por cada camada.

No capítulo 1, o leitor encontrará o perfil do autor dos documentos analisados construído com base em levantamento bibliográfico que procurou, a partir de variadas perspectivas, acadêmica, política e técnica, compreender o comportamento da UNESCO enquanto produtora dos documentos. Por meio de estudos e manuais de teoria do direito internacional, teoria de política internacional, estudos sobre a UNESCO, buscou-se atingir o entendimento sobre a agência internacional, sua dinâmica de produção dos documentos, e como e com quem ela dialogava durante a produção dos documentos.

Uma vez conhecido o ator político principal, concentrou-se, no capítulo 2, no período de inflexão das políticas da agência. Por meio de relatórios encomendados pela UNESCO, relatórios gerais de assembleias e encontros internacionais, discursos e entrevistas de diretores gerais, cuja lista encontra-se no anexo II; buscou-se a compreensão sobre os conflitos políticos que atravessavam os debates de construção dos documentos, as pautas e argumentos levantados nesse processo de produção, com o fim de reconhecer o complexo processo de disputas políticas, econômicas e culturais que atravessam os documentos analisados.

Compreendendo o papel de intelectual coletivo da UNESCO articulando o debate e dele participando com os múltiplos interesses implicados na produção dos documentos finais, tornou-se possível apresentar a análise discursiva dos documentos, sobretudo, dos termos criados nesse debate para se referir a ideia de educação patrimonial, cujos sentidos variam no tempo, no uso e nas intenções. O capítulo 3, por isso, apresenta a análise documental propriamente dita, a qual foi executada por várias leituras em níveis ou camadas distintas.

Partindo dos documentos, organizados como um *corpus* tabulado (anexo I) por autoria (indicado por cores no quadro), temas (representados na divisão de colunas) e cronologia (representada na ordem crescente do quadro), operou-se uma análise de varredura dos documentos a partir da categoria “Recomendações educativas” (resultados indicados na última coluna). A partir desses dados, foram feitas três leituras.

- Leitura 1: Tinha como objetivo identificar os sentidos políticos das recomendações educativas indicadas pelos próprios documentos e compará-los com as descrições realizadas por estudos de sistematização da educação patrimonial.
- Leitura 2: cotejamento dos sentidos políticos das recomendações educativas com as fontes de contraste para realçar o uso político das recomendações pelos atores políticos, com apoio em estudos críticos sobre proteção patrimonial.

- Leitura 3: Inferência dos projetos político-pedagógicos propostos com base nos sentidos e usos políticos orientados nos documentos internacionais, cotejados com os estudos críticos sobre os efeitos da globalização sobre o patrimônio cultural em geral e a educação patrimonial em particular.

Por fim, uma vez compreendidos os projetos político-pedagógicos para educação patrimonial propostos por seus criadores e devidamente contextualizados em relação à diversidade de interesses em jogo, o capítulo 4 objetivou contribuir com sugestões para avaliação deles, a partir dos sentidos e usos almejados, considerando como necessária a consideração do impacto desses projetos para a promoção da paz, justiça e desenvolvimento das nações em um mundo globalizado.

Para esse intento, aproximei os três principais projetos político-pedagógicos encontrados, propostos pelos organismos internacionais - UNESCO, Comunidade Europeia e ICOMOS -, com os pressupostos teóricos, construídos empiricamente por meio de observação e experimentação na Espanha e Brasil, partindo das propostas de uma educação patrimonial integral de Olaia Fontal, das experiências de educação popular e patrimonial do projeto brasileiro Interação e da teoria do sentido global de Doreen Massey.

A proposta desta pesquisa é contribuir para os estudos da educação patrimonial, apresentando-a do ponto de vista da legislação internacional, situando-a como uma ação política planejada e executada em um mundo globalizado, cujas fronteiras entre global e local não são mais precisas. Considera-se que essa interpretação seja necessária, uma vez que a educação patrimonial mobiliza o fortalecimento das identidades, sobretudo, das minorias e colabora com projetos regionais de desenvolvimento sustentável, sendo, assim, um projeto político-pedagógico que pode ser instrumentalizado para atender diferentes interesses.

2. CAPÍTULO 1

UNESCO, A CONSELHEIRA

Antes de mudar o mundo, dê três voltas em casa.

Provérbio chinês

2.1. INTRODUÇÃO

O estudo do universo da Organização das Nações Unidas, ONU, em sua totalidade ou em parte, é um desafio. Sua complexidade deriva tanto da diversidade das agências entre si, quanto da própria mudança que cada uma sofre ao longo do tempo ao adaptar-se às transformações históricas da humanidade, para quem diz trabalhar e proteger. A ONU é hoje uma constelação difusa, cuja influência sobre o destino da humanidade - ora subestimada por não possuir meios mais agressivos de coerção, ora superestimada como um poder orwelliano de manipulação política sobre as nações.

Tal ambiguidade parece residir na finalidade universalista das agências que compõem o sistema das Nações Unidas proposto como uma missão de promoção da paz. No caso da UNESCO, esse fim está expresso na Constituição que sela a origem da organização na famosa e poética passagem: “como as guerras nascem no espírito dos homens, é no espírito dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz” (UNESCO, 1945). Ideia já debatida na Liga das Nações, como é possível ver na resposta de Sigmund Freud (1856-1939) à carta de Albert Einstein (1879-1955) em 1932 na qual é questionado sobre como parar a guerra⁸. Como psicanalista, Freud explicou que as tendências agressivas não podem ser extintas, mas podem ser educadas, por meio do que ele chamou “evolução cultural” e as mudanças psíquicas que a acompanham nesse processo, concluindo que “tudo o que promove a evolução cultural também trabalha contra a guerra.” (FREUD, 2010, p. 286)

Há uma misteriosa relação entre guerra e educação, como observou o pensador e político sardo Antonio Gramsci (1891-1937) em um artigo para o jornal *Avanti!* de 18 de julho de 1916, no qual enfatizou que apenas depois da destruição provocada pelos conflitos bélicos, a educação é motivo de preocupação política e pensada como uma estratégia de restauração da nação,

⁸ Essa carta fez parte da iniciativa do Escritório Internacional de Cooperação Intelectual (IICI), pertencente à Liga das Nações, para que os intelectuais trocassem ideias sobre temas de interesse humanitário. A UNESCO é, segundo Valderrama (1995), a herdeira e sucessora desse escritório, que continha já um Comitê Internacional de Museus (IMO), autor da primeira carta patrimonial de 1931.

sobretudo das relações produtivas do país. “Agora, após os ensinamentos da guerra, tomamos consciência de que não basta saber administrar e distribuir, mas que é necessário produzir”, diz Gramsci em relação ao debate no parlamento italiano sobre ensino profissional em 1916 (MONASTA, 2010, p.57).

Com o tempo, a relação entre educação e relações produtivas tornou-se mais objetiva e central na missão de paz da ONU, em geral, e da UNESCO, em particular. Tendo ela sido, muitas vezes, interpretada pelos críticos como uma disposição para descentralizar o monopólio do Estado sobre os direitos dos cidadãos e explorá-los sob a forma de prestação de serviços. Como esclarece o pesquisador das Dimensões Internacionais da Educação, Abdjljalil Akkari, nas políticas educacionais, as organizações internacionais exercem influência a partir de uma agenda global que insere concepções e objetivos nas políticas públicas, por meio de avaliações do sistema educacional e relatórios gerais, e financiamentos (AKKARI, 2011).

Nos países desenvolvidos, ainda de acordo com Akkari (2011), os principais órgãos internacionais envolvidos na política educacional são OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento), OMC (organização Mundial do Comércio) e, no caso da Europa, a Comissão Europeia, por meio de Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (no inglês, PISA) e do estabelecimento do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (no inglês, GATS), no qual a educação é definida como serviço de oferta internacional. Já nos países emergentes, os órgãos internacionais mais influentes são a UNESCO e o Banco Mundial (BM), com maior ênfase do segundo a partir dos anos 1980, deslocando a política educacional internacional de uma perspectiva mais humanista, focada na escolarização e alfabetização, para uma perspectiva mais instrumental preocupada com gastos, parcerias e descentralização.

Cambiando entre disputas de poder em um cenário internacional composto de um emaranhado de relações de interdependência complexa entre competidores e as demandas de cooperação solidária entre povos e nações, organizações internacionais como a UNESCO emergem como “organismos vivos que se transformam ao longo do tempo acompanhando as mudanças sociais e políticas”, segundo Sato (2003, p. 173), professor de Relações Internacionais.

Manuel Díez de Velasco (1926-2009) em seu manual de direito internacional sobre organizações internacionais elencou como características gerais, comum a todas elas serem interestatais - composta por Estados soberanos, mas com uma base jurídica própria, isto é, são sujeitos de direito criados por acordos internacionais expressos em cartas ou tratados - e estruturarem-se organicamente de forma permanente e independente com autonomia jurídica em relação aos seus Estados membros. Enquanto personalidade jurídica, todas podem celebrar

tratados internacionais, estabelecer relações internacionais, participar dos procedimentos para acerto de diferenças internacionais, e participar das relações de responsabilidade internacional (VELASCO, 1994).

No entanto, podem ser classificadas diferentemente, ainda segundo Velasco (1994), quanto à sua composição de âmbito universal ou regional. Também se diferenciam quanto à competência para cooperação podendo ser mais influente - quando as ações com objetivos coletivos são aprovadas pela Assembleia Geral e executadas pelos Estados - ou mais coercitiva - quando operam para integração/unificação, restringindo o poder do Estado. Também são diversas quanto aos fins, gerais ou específicos; estes últimos subdivididos em organizações de cooperação militar e de segurança, organizações de cooperação preferencialmente econômicas, organizações de cooperação cultural, social e humanitária, ou ainda organizações de cooperação técnica e científica.

Este capítulo, portanto, parte da premissa de que toda organização internacional goza de uma fama ambígua construída por uma trajetória complexa, marcada por conflitos e transformações na busca pela consolidação da sua missão. Fundamentado na leitura dos discursos e entrevistas de diretores gerais, dissertações acadêmicas e estudos diplomáticos, este capítulo apresentará um retrato multifacetado da UNESCO, com o intuito de compreender como esta organização internacional, cuja missão é construir a paz por meio da universalização da cultura, ciência e educação, conquistou seu espaço no cenário global e legitimou seu poder de influência mundial, criando seus próprios mecanismos de defesa contra o ataque direto de forças internacionais dominantes.

Para tanto, serão expostos em seções, o conceito de intelectual tal como formulado por Antonio Gramsci, a interpretação da UNESCO como um intelectual coletivo agindo na esfera global como um dos atores na disputa hegemônica pelos mecanismos de influência mundial das “mentes de homens e mulheres” via políticas públicas voltadas para a cultura.

2.2. O CONCEITO GRAMSCIANO DE INTELECTUAL

Gramsci, que ao lutar política e intelectualmente contra o fascismo tornou-se uma das vítimas do regime, deixou uma extensa e complexa obra, que o antropólogo argentino Néstor García Canclini comparou a uma peça de Jazz, por seu caráter fragmentado e ensaístico (CANCLINI, 1991). Nela, Gramsci mobilizou todos os seus recursos científicos e filosóficos sobre história, língua, literatura, filosofia, política, economia, cultura e ciência para construir

um conjunto de ferramentas conceituais para interpretar a realidade histórica como interação dinâmica das forças sociais.

O conceito político de intelectual construído por Gramsci, exposto sobretudo no caderno 12, partiu do pressuposto da intelectualidade como uma condição comum a todos os homens, e por isso só pode ser elevada a uma categoria histórica quando distingue a função do indivíduo em relação ao seu grupo ou classe. Os intelectuais, nessa condição, são aqueles que se especializaram nas artes e técnicas de produção do seu grupo, sendo orgânicos porque emergem das próprias condições de produção e funções sociais de sua classe. Politicamente, portanto, os intelectuais estão ligados às classes produtivas e são determinados por elas, podendo ser técnicos ou funcionários. Eles são mediados pelas superestruturas do mercado ou do Estado, e atuam na sociedade civil articulando a relação entre empregados e empregadores, ou na sociedade política articulando a relação entre cidadãos e administração pública (GRAMSCI, 2001, cad. 12, §1, pp. 15-26).

É, no entanto, no caderno 13, dedicado a Maquiavel, que Gramsci explorou a função do intelectual coletivo, ao qual se refere como um *príncipe moderno* para manter o laço conceitual com o pensamento maquiavélico. Pensado como um organismo social, composto pelos intelectuais orgânicos, o intelectual coletivo deve atuar politicamente para transformar as forças produtivas de seu país e o próprio regime democrático como meios de proteção dos interesses nacionais e engajar as classes nessa defesa. Os intelectuais orgânicos que compõem o corpo material do intelectual coletivo podem se posicionar no cenário nacional ou internacional e se deslocar em planos estratégicos como diplomatas que se movem entre os cenários jurídicos respondendo às ocorrências; como políticos que criam, por meio das oportunidades, uma realização efetiva; ou ainda como cientistas políticos que observam a realidade efetiva, tentando compreendê-la e traduzi-la em padrões inteligíveis (GRAMSCI, 2007a, §16, cad. 13, p.34).

Utilizando essa categoria de intelectual coletivo criada por Gramsci para pensar a política nacional frente às ameaças internacionais, o pesquisador de políticas educacionais Cezar Luiz de Mari propôs interpretar a atuação de agências internacionais como intelectuais coletivos internacionais que se movem, dentro de estratégias hegemônicas, em direção aos Estados Nacionais. Em sua tese de doutorado, De Mari (2006) concentrou sua investigação na atuação estratégica do Banco Mundial de avançar sobre as economias nacionais por meio de reformas educacionais. Recorrendo a cooptação dos grupos intelectuais, tanto de oposição quanto das elites, por meio da ideologia da sociedade do conhecimento e do alinhamento com os princípios meritocráticos defendidos pela democracia liberal, o Banco Mundial pôde atuar como um intelectual coletivo, articulando projetos políticos e econômicos de ajustes das forças

produtivas nacionais além de aglutinar os intelectuais orgânicos em torno do discurso ativo de solução para crise econômica global. Construindo redes colaborativas de cooperação norte-sul, com operações *in loco* de assistência, para “alívio da pobreza”, o Banco Mundial atua como o “córtex político dos interesses hegemônicos” (DE MARI, 2006).

2.3. A UNESCO COMO INTELLECTUAL COLETIVO

Seguindo a mesma orientação de Cezar Luiz de Mari, este estudo propõe interpretar a UNESCO como um intelectual coletivo, que também busca a cooperação cultural internacional entre Estados Nacionais, Organizações Não Governamentais e comunidades de *experts* e acadêmicos, numa rede de assistência e troca de informações, atuando como uma espécie de conselheiro dos Estados Nacionais. Essa imagem de intelectual coletivo é construída pela própria UNESCO, que se apresenta como um laboratório internacional de ideias (DYTZ FILHO, 2014). Em seu discurso de posse em 2017, por exemplo, a Diretora Geral Audrey Azoulay descreve a UNESCO como “a inteligência coletiva em ação” (AZOULAY, 2017). Entre as outras agências internacionais, a UNESCO é reconhecida como o braço intelectual da ONU, tendo a fama de ser ao mesmo tempo “impotente e perigosa” (PRESTON, 1989).

Para o professor de política e comércio internacional J.P. Singh, que também trabalhou como consultor do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio entre outras organizações internacionais, a UNESCO é uma organização que se orgulha de ser o *think tank* intelectual e filosófico das organizações das Nações Unidas, e ser uma liderança intelectual e filosófica global. Porém, esse lado intelectual que Singh descreve como “quixotesco” da UNESCO, que em sua opinião é o que realmente a diferencia e o que ela tem de melhor, precisa lidar com o realismo pragmático das relações internacionais. Por isso, sofre com as tensões entre o seu idealismo humanista expresso na sua agenda e no seu *modus operandi* de cooperação e colaboração e a *realpolitik* que predomina nas relações internacionais, cujos conflitos políticos e ideológicos são absorvidos e reproduzidos nos debates entre os intelectuais representantes dos Estados Membros (SINGH, 2011).

É ilustrativa a história dos diretores gerais, resumida por Singh (2011), de como tais tensões impactam na organização. Segundo o autor, personalidades mais filosóficas e de temperamento mais científico sofreram com a excessiva burocracia a ponto de renunciarem ao cargo, como o primeiro Diretor Geral, Julian Huxley. Outros de personalidade mais prática e temperamento mais político sofreram com as pressões políticas, como é o caso de Amadou M’Bow, acusado de corrupção e nepotismo. Outros conseguiram um certo equilíbrio, sendo

excessivamente administrativos como Koichirō Matsuura, ou combinando a ilustração e o pragmatismo a uma personalidade mais narcisista como René Maheu .

Gabriela Toledo da Silva, hoje funcionária da secretaria de cultura do Estado de São Paulo, relatou em sua tese de doutorado o tom crítico dos funcionários em relação a essa ambiguidade da UNESCO, aparentemente pragmática demais para uns, excessivamente filosófica para outros. É ilustrativo a sua citação de um diplomata brasileiro que em um memorando interno teria assim se referido: “Trata-se, mais uma vez, de reunião acadêmica, tão ao gosto da UNESCO, e cujos resultados práticos, diretos e indiretos, afiguram-se para o país que a acolhe, muito remotos.” (SILVA, 2016, p. 201)

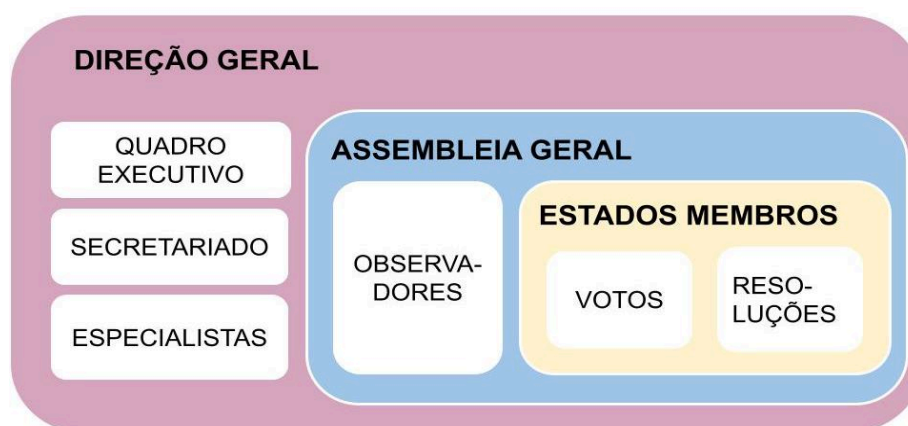
Mais comedido na descrição, o diplomata brasileiro Nilo Dytz Filho, se referiu a UNESCO como o braço Intelectual das Nações Unidas, responsável pelo trabalho reflexivo, normativo e executivo, levado a cabo por uma rede, cuja natureza intergovernamental foi capaz de atrair intelectuais, cientistas e peritos para debates em fóruns de formulação de regras internacionais que resultam em conceitos inovadores (DYTZ, 2014). Contudo, alegou a professora e pesquisadora Ely Guimarães dos Santos Evangelista, essa capacidade de reunir peritos e organizações em trabalhos cooperativos, surgiu da necessidade da organização para lidar com as disputas entre “centralidades culturais” pela direção do processo e com as demandas conflitantes vindas das novas formações sociais do pós-guerra, uma vez que a organização atua como “agente dinâmico da construção da hegemonia mundial” (EVANGELISTA, 2000).

Diferente das descrições críticas dadas pela proximidade dos diplomatas, funcionários, consultores e cientistas políticos com a organização, a perspectiva objetiva dos estudos das relações internacionais como o realizado pelas pesquisadoras Mônica Hertz e Andrea Hoffman descreve a UNESCO como uma agência internacional especializada do universo onusiano. Herdeira do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual das Nações Unidas, IICI, (1926 - 1940), ela esteve ligada inicialmente à área de segurança e relacionava-se diretamente com organizações supranacionais na defesa para a reparação da educação e patrimônios destruídos pelas duas guerras mundiais, bem como mobilizar as ciências naturais e humanas para colaborar na recuperação e manutenção da paz. Em 1976, com a promulgação do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais conduzido pela ONU, o objetivo de desenvolvimento econômico e humano foi introduzido nas agências internacionais, inflexionando os trabalhos da UNESCO para as relações entre cultura e desenvolvimento (HERTZ e HOFFMAN, 2004).

Enquanto agência internacional, a UNESCO pode ser descrita como uma organização funcional de cooperação, cuja missão é promover a paz por meio da educação, ciências e

cultura. Ela é constituída por Estados membros (cf. figura 4), que se encontram de dois em dois anos em conferências gerais, nas quais cada um tem direito a um voto, embora as decisões busquem o consenso. Também participam como observadores e colaboradores OINGs (Organizações Internacionais Não Governamentais) variadas. Em suas conferências gerais são ouvidos os apelos dos Estados membros à UNESCO e vice-versa, e tomadas decisões quanto a esses apelos, por meio da criação de Comissões para estudar o caso, aprovação de recomendações, programas de incentivo, acordos ou criação de fundos internacionais monitorados por Comitês criados para esse fim. Também ocorrem nessas conferências gerais, a eleição do Diretor-Geral, responsável pelos objetivos gerais da agência, o Corpo Executivo, que prepara a agenda, exercendo de fato o poder administrativo e que, por essa conta, busca-se a máxima representatividade geográfica e cultural na eleição de seus representantes. Além disso, para realizar os trabalhos burocráticos de organização de reuniões, transcrição, tradução, publicações entre muitas outras atividades, a agência conta com um corpo de funcionários públicos internacionais, que compõem o Secretariado. São profissionais selecionados para prestar serviços gerais e específicos por meio de um complexo processo de seleção (DYTZ FILHO, 2014; EVANGELISTA, 2000; SILVA 2016; SINGH, 2011).

Figura 4. Organograma da UNESCO



Fonte: Autoria própria. Organograma da UNESCO destacando seus elementos constitutivos, com base nas descrições de HERTZ E HOFFMAN, 2004; DYTZ, 2014; EVANGELISTA, 2000; SILVA, 2016.

Em função da complexidade dos trabalhos, as agências internacionais de natureza supranacional como a UNESCO, têm incorporado, como colaboradora, a sociedade civil sob a forma de “comunidades epistêmicas”, formadas por peritos, técnicos e acadêmicos, sobretudo para atuar no campo da assistência técnica junto aos Estados membros. A rede UNESCO atualmente conta com Comitês Nacionais e Consultivos, Centros de categoria 1, que são diretamente subordinados a ela, e de categoria 2, independentes, mas colaboradores, Cátedras

da UNESCO espalhadas pelas universidades de todo mundo, Comissões Nacionais e Escritórios Nacionais (DYTZ FILHO, 2014).

Os trabalhos dessa rede podem ser desenvolvidos em reuniões representativas, determinadas por categorias. As Conferências Internacionais (categoria I), Reuniões Intergovernamentais (categoria II), Conferências não-governamentais (categoria III). Ou ainda reuniões não representativas, como Congressos Internacionais (categoria IV), Comitês Consultivos (categoria V), Comitês de Experts (categoria VI), Seminários e cursos de formação e atualização (categoria VII) e simpósios (Categoria VIII). (SILVA, 2016).

Em sua tese, Silva (2016) descreveu minuciosamente os rituais burocráticos de trabalho da UNESCO, característica notória da instituição, com o intuito de revelar como essa burocracia funciona como um mecanismo de produção de consenso e universalização das ideias e de uma linguagem própria. Ela demonstrou, por exemplo, como o processo de tradução e revisão dos discursos e relatórios vai apagando as marcas de autoria, estilo e subjetividade e tornado a linguagem impessoal e universalizada⁹. Da mesma forma, as metodologias para criação de consenso, por meio de múltiplos encontros, constantes referências a trabalhos anteriores, retomada de termos e ideias de um documento para outro, vai consolidando uma linguagem comum, apagando as diferenças e os conflitos. De maneira que a participação de um ator ou da própria UNESCO pode ser diluída a ponto de passar despercebida. Redesenhando, constantemente, por meio de sua prática burocrática, as ideias e conceitos discutidos e problematizados, a UNESCO pode ocultar-se ou sobressair-se de acordo com a sua necessidade, afinal não se pode negligenciar o fato de que “A UNESCO é uma organização burocrática que concentra e organiza trabalhos simultaneamente técnicos e políticos” (SILVA, 2016, p. 82).

Por isso, não por acaso, proponho a imagem de conselheira para representar a UNESCO enquanto intelectual coletivo. Tomando para si, a função de ouvir as demandas dos Estados membros, colaborar com recursos técnicos e financeiros para promover as trocas de experiências e usar essas experiências para aconselhar, a UNESCO permanece como um agente oculto, dando aos Estados o protagonismo político, seja esse protagonismo de fato ou não.

Cedo a tentação de fazer uma rápida analogia com o Conselheiro Aires de Machado de Assis, narrador do romance Esaú e Jacó. O conselheiro Aires é um diplomata aposentado, que

⁹ SILVA (2016) citou o que os funcionários da UNESCO chamam de *langue de bois*, que segundo a autora “pode ser traduzida literalmente como ‘língua de pau’, expressão usada no português lusitano. Ela refere-se ao uso de linguajar estereotipado, cheio de jargões e colocações impessoais, comum em discursos políticos”, não se tratando apenas de “eufemismos ou ambiguidades propositais, mas também de desenvolver uma linguagem comum entre pessoas de origens muito diferentes” (SILVA, 2016, p. 64-65).

segundo o crítico literário Valetim Faccioli, tem a “arte de fingir adquirida da profissão”. Enquanto personagem ora assume a posição de narrador ora de narrado, instaurando uma ambiguidade e fragmentação na narrativa, habilmente conduzida por ele que é “quem passeia pelo livro conduzindo seus co partícipes, analisando-os, criticando-os, decifrando-os, amando-os, ironizando-os” (FACIOLI, 1973, p. 194). O poder desse narrador de ocultar-se na narrativa, como um personagem qualquer, como o Conselheiro Aires, é, na minha interpretação, o que garante à UNESCO o poder de fabricar a hegemonia.

Em uma famosa passagem do romance em questão, Machado de Assis criou a estampa perfeita do conselheiro construtor de consenso em situações de tensões, quando não é prudente indispor seja lá com que lado for. Ei-la:

— Chega a propósito, conselheiro, disse Perpétua. Que pensa o senhor da cabocla do Castelo?

Aires não pensava nada, mas percebeu que os outros pensavam alguma coisa, e fez um gesto de dois sexos. Como insistissem, não escolheu nenhuma das duas opiniões, achou outra, média, que contentou a ambos os lados, coisa rara em opiniões médias. Sabes que o destino delas é serem desdenhadas. Mas este Aires, — José da Costa Marcondes Aires, — tinha que nas controvérsias uma opinião dúbia ou média pode trazer a oportunidade de uma pílula, e compunha as suas de tal jeito, que o enfermo, se não sarava, não morria, e é o mais que fazem pílulas. Não lhe queiras mal por isso; a droga amarga engole-se com açúcar. Aires opinou com pausa, delicadeza, circunlóquios, limpando o monóculo ao lenço de seda, pingando as palavras a graves e obscuras, fitando os olhos no ar, como quem busca uma lembrança, e achava a lembrança, e arredondava com ela o parecer. Um dos ouvintes aceitou-o logo, outro divergiu um pouco e acabou de acordo, assim terceiro, e quarto, e a sala toda. (MACHADO DE ASSIS, 2003, p. 37)

Assim como Aires, a UNESCO, durante seus 77 anos, encontrou-se diversas vezes nessa situação em que apenas o “gesto de dois sexos” é insuficiente para resolver o impasse, sendo obrigada a criar um consenso. Assim, como Aires, a UNESCO foi obrigada, na década de 1970, a fabricar *pílulas*¹⁰ para administrá-las aos países afetados pelo desequilíbrio de poder, provocado pela perda de hegemonia dos EUA no cenário internacional, condicionada pela derrota na Guerra do Vietnã, Crise Econômica do Petróleo, a continuidade da Guerra Fria e a eclosão de movimentos sociais, por um lado, enquanto de outro ascendiam novos atores, os países em desenvolvimento do então chamado Terceiro Mundo. Desse desequilíbrio, poderia irromper o conflito e a dominação que ameaçariam a paz mundial. Caberia, portanto, a UNESCO como uma boa conselheira, preveni-los.

¹⁰ Tomando a imagem de Machado de Assis emprestada, faço aqui a analogia às intervenções que não curam, mas também não deixam as nações morrerem como é o caso analisado por De Mari (1999) sobre os programas de reforma propostos pelo Banco Mundial para o “alívio da pobreza”.

2.4. A HEGEMONIA INTERNACIONAL E OS INTELLECTUAIS COLETIVOS

A fonte de poder das organizações internacionais são a legitimidade da autoridade e controle sobre conhecimento técnico e informativo, de acordo com o Manual sobre Organizações Internacionais das professoras e pesquisadoras de Relações Internacionais Mônica Hertz e Andrea Ribeiro Hoffman. Esse poder emerge da atividade de cooperação das organizações internacionais e de sua atuação em acordos bi e multilaterais, por meio dos quais constroem regimes nos quais vigora uma “cultura internacional”. A Liga das Nações, por exemplo, criou o conceito de segurança coletiva, com princípios e normas para as relações internacionais. A ONU propôs o ativismo das agências internacionais para a promoção da paz. A Comunidade Europeia introduziu um modelo de integração regional (HERTZ e HOFFMAN, 2004). A UNESCO, como veremos mais a frente, trabalha para manter um “regime de paz” sustentado em uma “cultura da paz”, como bem expressa na premissa de sua criação, já citada anteriormente.

Robert W. Cox (1926-2018), importante teórico das relações internacionais, responsável por introduzir a noção de padrões de decisão das Organizações Internacionais e a influência dos Estados nessas decisões, participou do deslocamento epistemológico nos anos 1970 das teorias das relações internacionais da ONU para suas agências (HERTZ, 2004). Trazendo para os estudos das relações internacionais, conceitos gramscianos, Cox (2007) defendeu a interpretação de que o conceito de hegemonia não é, no plano internacional, uma ordem entre os Estados, como por exemplo, uma hegemonia norte-americana sobre os demais países. Ela seria, antes, a ordem no interior de uma economia mundial com um modo de produção dominante que penetra em todos os países e se vincula a outros modos de produção subordinados. Tal como demonstrou em sua tese, De Mari (2006), ao aclarar o mecanismo de rede colaborativa do Banco Mundial, que penetra nas economias nacionais por meio de projetos econômicos de ajustes propostos como soluções para a crise enfrentada pelo país.

A hegemonia é um mecanismo¹¹ social, econômico e político ao mesmo tempo, formulou COX (2007), materializado em um programa de cooperação internacional, no qual a organização internacional age como o “córtex” de uma complexa rede de trocas de informações, seja ela o Banco Mundial (DE MARI, 2006) ou a UNESCO (EVANGELISTA, 2000), sobretudo, quando as duas agências colaboram entre si, como ocorre a partir de 1960, quando

¹¹Nas palavras do autor: “A hegemonia mundial se expressa em normas, instituições e mecanismos universais que estabelecem regras gerais de comportamento para os Estados e para as forças da sociedade civil que atuam além das fronteiras nacionais - regras que apóiam o modo de produção dominante.” (COX, 2007, p.119)

se iniciam os debates que originam o PIDESC em 1963, e a inclusão da Educação nos programas de desenvolvimento econômico pelo Banco Mundial (EVANGELISTA, 2000), provocando a internacionalização dos projetos políticos educacionais, culturais e científicos.

A internacionalização, condicionada pelas novas exigências da globalização, evoca a universalização do serviço e a interdependência das instâncias públicas, dos atores públicos e privados, dos agentes nacionais e supranacionais, difundindo a ideologia do desenvolvimento e a importância da rede internacional de conhecimento. Gerando, segundo Akkari (2011), uma tensão entre o global e local, impactando positivamente no diálogo, troca e cooperação entre os agentes políticos, porém negativamente impondo a cultura do grupo dirigente.

A atuação das organizações internacionais, portanto, pode ser descrita como a de um intelectual coletivo exatamente porque não estabelecem uma ordem de dominação, isto é, executada por meios de coerção, de um Estado pelo outro¹². Elas instauram um “período hegemônico”, um regime, por meio de uma política consensual fundamentada em uma cultura universalizada e, por isso, para COX (2007), a análise histórica de relações internacionais deve se concentrar nos períodos hegemônicos e não hegemônicos, sendo nestes últimos quando ocorre uma mudança de regime.

Contudo, é claro que os Estados se interessam em transnacionalizar seus interesses, por meio das Organizações Internacionais. Esse processo torna-se mais fácil, quando elas não possuem dispositivos internos democráticos para impedir uma dominação de fato dos mecanismos de decisão. O que não é o caso da UNESCO, que adota a divisão de grupos regionais na organização dos trabalhos, em respeito à paridade democrática, para garantir a participação equilibrada no processo decisório¹³. Esse método impede, também, que a contribuição seja fator relevante nas decisões orçamentárias, uma vez que independente do montante, os votos de todos os países têm o mesmo peso. Conseqüentemente, o exercício do poder se faz pela participação ou não na organização, robustecendo-a com orçamento o

¹² Retornaremos a essa questão no final do capítulo, porém é importante frisar que para Gramsci, a dominação é a forma de poder exercida pela sociedade política e seus aparelhos de coerção política, econômica e militar. A hegemonia enquanto um mecanismo social, econômico, político e a forma de poder exercida pela sociedade civil e seus aparelhos privados, a igreja, a escola, os jornais etc. (GRAMSCI, 2007a; RAMOS e ZAHRAM, 2006, DYTZ, 2014).

¹³ É preciso evitar aqui uma confusão entre o *método* de grupos regionais, usado para definir a participação em Comissões, Conselhos, Corpo Executivo e Secretariado para manter a equidade geográfica, e as *coalizões de Estados*, formados voluntariamente entre os membros. “São coalizões de Estados, comparáveis às coalizões de partidos que se formam em parlamentos nacionais. Os Estados africanos, latino-americanos e caribenhos, asiáticos, da Europa oriental e ocidental e outros, o grupo dos 77, movimento não alinhado, conferência islâmica, grupo nórdico, União Europeia funcionam dessa forma” (HERTZ e HOFFMAN, 2004, p 91).

suficiente para seguir seus projetos, ou enfraquecendo-a, mingando seus recursos e criando, assim, aquilo que Cox (2007) denominou período hegemônico e não hegemônico.

2.5. O PERÍODO NÃO HEGEMÔNICO DA UNESCO

Ao completar 60 anos, em 2005, A UNESCO promoveu em sua sede, Paris, um colóquio de comemoração, uma espécie de memorabilia, com a qual a instituição refletiu sobre seu passado, analisou seus esforços e reforçou certa narrativa, na qual ela toma a si mesmo como laboratório intelectual do mundo que coleciona importantes vitórias na eterna luta pela manutenção da paz, pelo menos na cerimônia de abertura. Contudo, a dinâmica do evento, que contava com mesas redondas temáticas compostas tanto por representantes oficiais da UNESCO quanto pesquisadores acadêmicos, os conflitos e as diatribes, apagados na narrativa oficial da abertura, eram expostos e problematizados. De modo que a coleção de lembranças representadas pelas falas, tornaram-se uma espécie de acerto de contas com o passado recente, mais especificamente, os últimos trinta anos.

Na abertura deste colóquio, por exemplo, tal como o conselheiro Aires, se deslocando entre a posição de personagem e a posição de narrador, a organização, na voz de seu ex-Diretor Geral Federico Mayor, narrou o período de maior crise da UNESCO, causada pela descolonização e polarização, como um período carregado de inquietação e temor provocados pela possibilidade angustiante de uma nova guerra. “À guerra fria sucedeu-se a paz fria”, proferiu o narrador, na qual os países desenvolvidos abandonaram “nós, o povo” em uma “perigosa deriva hegemônica”, da qual a UNESCO salvou com políticas programáticas e acordos de cooperação internacional (MAJOR, 2007, p. 49).

De fato, as três últimas décadas do século XX não foram nada fáceis para a organização. O desequilíbrio de poder causado pela descolonização e o avanço da União Soviética desencadearam uma série de conflitos internos na UNESCO, motivando o bloqueio de repasses financeiros por parte dos países industrializados, como uma forma de repúdio contra os países de Terceiro Mundo, cujo número crescente permitiu-os alcançar maioria de votos, apoiados incondicionalmente pela URSS, não apenas nas decisões sobre programas e financiamentos, mas também na eleição para Diretor Geral, quando em 1972 elegeram o senegalês Amadou Amathar M’Bow. O conflito culminou no abandono por parte dos EUA e Reino Unido, deixando a organização em dificuldades financeiras para manter seus programas, salvos em parte pela ajuda dos países árabes, como enfatiza M’Bow (1977), e da URSS, como o

pesquisador russo Ylia Gaiduk fez questão de lembrar na sua fala neste mesmo colóquio, citando as cifras enviadas pela URSS para UNESCO neste período (GAIDUK, 2007).

Também chamado para discursar na cerimônia de abertura, o próprio M'Bow (2007), Diretor Geral entre 1974-1987, procurou, como uma voz da organização, enfatizar que a UNESCO sempre desenvolveu um trabalho de articulação entre a atividade intelectual, ações normativas e atividades operacionais, no qual todos os diretores gerais - ele entre esses - sempre estiveram comprometidos com a ciência (M'BOW, 2007). No entanto na mesa redonda intitulada como “Nos turbilhões da política internacional: guerra fria e descolonização”¹⁴, a historiadora Chloé Maurel traria a tona a embaraçosa campanha que alguns Estados membros, sobretudo EUA, levantaram contra M'bow, envolvendo-o em casos de espionagem e abuso de poder (MAUREL, 2007), ao defender o multiculturalismo dos ataques violentos dos EUA.

Em outra mesa redonda, neste mesmo evento, intitulada “Uma visão: humanismo e cultura da paz”, o congolês Samuel Mawete, professor e membro da cátedra UNESCO de Ciências da educação, além de colaborar em projetos da instituição, historicizou brevemente a missão da UNESCO como um processo de construção da cultura da paz dividido em quatro etapas. A primeira, de 1945 a 1983 corresponderia à criação da UNESCO, de 1986 a 1989 corresponderia à mudança de perspectiva da cultura da violência para a cultura da paz. No período posterior, entre 1989 a 1995 teria sido elaborado e consolidado o conceito de cultura da paz, que depois de 1995 é aplicado pela organização de maneira transversal em seus programas em um movimento mundial (MAWELE, 2007). Essa periodização proposta por Mawete (2007) é interessante, por dois motivos. Primeiro porque o ponto de referência para a historicização é um projeto relativamente novo, proposto pelo Diretor Geral Mayor, como uma forma de apaziguar os conflitos com os EUA. O segundo ponto interessante é que essa proposta, interpreta todo o período de 1945 a 1983 como um longo processo de construção da organização, como um período de amadurecimento, que também corresponde aos momentos de grande turbulência que marcaram a história da instituição.

¹⁴ Na mesa redonda foi enfatizado o papel da UNESCO na África tanto na fala do presidente da mesa e de um dos interventores, com um discurso positivo de conquista, contraposto, porém pelos interventores, que trouxeram para o debate o assunto da grande crise dos anos 1970, pela perspectiva da participação da URSS, com a participação de Gaiduk, dos escândalos de corrupção com a participação de Chloé Maurel e da Espanha franquista.

2.6. OS CONFLITOS DA JUVENTUDE: GUERRAS DE PAPEL

A professora e pesquisadora da História das Nações Unidas e História Global, a francesa Chloé Maurel, elaborou uma pesquisa minuciosa desses conflitos ocorridos nos primeiros 30 anos da UNESCO. Situando essas tensões políticas vividas nos bastidores dos projetos no intervalo de 1945 a 1974, momento no qual eclodem no interior dela, ressignificando e reavivando as indisposições constantemente (MAUREL, 2006), demonstrando assim que a politização na UNESCO é um desafio constante desde sua fundação e não específico da década de 1970, como sugere a algumas narrativas, sobretudo de viés norte-americano (MAUREL, 2006).

O primeiro conflito teria sido causado pelo choque de interesses entre França e EUA pela direção da UNESCO, dividindo as opiniões entre um “clã latino” e um “clã anglo-saxão”. Essa divisão se espalhou e contaminou a primeira eleição para diretor-geral, corpo executivo, secretariado e as decisões tomadas. Essa disputa também se materializou no debate sobre o conceito de cultura, como uma “civilização do espírito” por meio da cooperação intelectual, para os latinos, muito elitista aos olhos norte-americanos, e o conceito anglo-saxônico de cultura como “informação”, que reduzia a cultura à cultura de massa, para os franceses.

Um segundo conflito é provocado pela negligência dos países ocidentais em relação aos países orientais, a princípio observado na forma como eram representados nos volumes da História Universal, primeiro projeto a exigir uma rede transnacional de produção. Segundo Maurel (2011), o maior embate se deu na redação do volume VI dedicado aos países soviéticos, que faziam muitas objeções aos textos escritos pelos historiadores ocidentais. Uma comissão internacional foi criada para acompanhar a produção e revisão dos esboços, e se transformou em uma guerra de rascunhos entre americanos e soviéticos com comentários e revisões agressivas.

Um terceiro conflito eclodiu com a entrada de novos Estados africanos, latinos e soviéticos, polarizando a discussão sobre programas e recursos em Norte e Sul. A África é até hoje um objetivo prioritário da Instituição, ao lado das questões de gênero, como atesta o discurso de Azoulay (2017), citado anteriormente. Nesse período, vários projetos voltados para países em desenvolvimento foram se transformando em um fórum anticolonial e antirracista, alvo de muitas críticas por parte dos países industrializados, mas sobretudo dos EUA, que elevou o tom após a punição de Israel, por parte da UNESCO, por conta de problemas com escavações em Jerusalém (MAUREL, 2006).

As animosidades tornam-se uma ruptura ideológica com a organização, a partir do projeto para uma “Nova Ordem Mundial de Informação e Comunicação”, NWICO (1950-1960). Os EUA, a princípio favorável ao projeto, tornaram-se contrários a ele, com uma acusação macarthista de propaganda, depois que a URSS, incorporada à UNESCO em 1954, passou a apoiar lealmente o bloco do Terceiro Mundo. M’bow (1977) ao falar sobre esse conflito explicou que o objetivo do projeto era equilibrar a capacidade desigual de produção e acesso à informação entre países industrializados e os países periféricos. Nesse sentido, o projeto estaria alinhado às propostas gerais da ONU para a promoção da paz. Porém agindo de “má fé”, países industrializados voltavam-se contra o projeto, distorcendo-o sob o argumento de reprimir a liberdade de expressão (M’BOW, 1977).

Essa crítica acendeu a reação norte-americana a modo de contra-ataque com várias frentes contra as instituições internacionais, de acordo com William Preston (1924-2010), historiador e ativista em favor da liberdade de expressão. Com a criação de um comitê mundial de imprensa livre (1973), baseado no Pacto de São José da Costa Rica, de 1969, entre os países da OEA (Organização dos Estados Americanos); pela fundação da instituição norte-americana *Heritage Foundation* (1973), que se tornou um *think tank* da direita conservadora norte-americana impactando direta e indiretamente na opinião pública, decisões políticas e pelo fortalecimento da Comissão Trilateral (1973), para conter o avanço do Terceiro Mundo na economia mundial (PRESTON, 1989).

Ainda segundo o historiador norte-americano, o *Heritage Foundation* foi responsável por propagar por meio de publicações diversas a “doutrina” da falência das Nações Unidas cuja ênfase “marxista e pedagogia crítica” levava à ineficiência das organizações. Esse era um ataque ideológico para enfraquecer a influência das organizações internacionais dentro da América do Norte, enquanto a comissão trilateralista formaria um bloco entre EUA, Reino Unido e Japão para conter o avanço do Terceiro Mundo nas organizações internacionais, e por fim o comitê atuava para manter o desequilíbrio da distribuição de poder entre os países dominantes. O plano, observado por diversos intelectuais, políticos, diplomatas e acadêmicos (DYTZ 2014, EVANGELISTA 2000, HOEVELER 2016, M’BOW 1977, 1982, PRESTON 1989), era conter o que um dos intelectuais orgânicos norte-americanos, idealizador do trilateralismo, chamou de “guetos globais”. Coagulados pelo desejo comum de igualdade e fundamentados no argumento da privação deles em relação aos países industrializados, esses guetos teriam se organizado em uma coalizão terceiro-mundista, por meio de doutrinas marxistas e discursos de descolonização (HOEVELER, 2017). A estratégia trilateralista seria utilizar as organizações não governamentais para despolarizar as relações de cooperação

internacional e legitimar conceitos e procedimentos internacionais. Para colocá-lo em prática seria necessário, no entanto, construir uma interdependência complexa entre países (HOEVELER, 2016).

Esses conflitos tornaram-se efetivamente uma disputa hegemônica, amalgamando os diferentes grupos em dois blocos, um terceiro-mundista, com apoio soviético e oriental e outro anglo-saxão, com apoio dos países ocidentais desenvolvidos (MAUREL, 2007). Nesse contexto, a eleição de Amadou M'bow foi interpretada como uma conquista do bloco terceiro-mundista, que elevou o tom dos debates no interior da UNESCO, arrastando a organização para uma séria crise interna, com perseguições de servidores, acusações de espionagem, nepotismo, corrupção, (MAUREL, 2007), inclusive contra o Diretor Geral, M'Bow, alvo de uma campanha contrária conduzida pelos países dominantes (DYTZ FILHO), em função da qual enfrentava sérias dificuldades para administrar (EVANGELISTA, 2000), tendo inclusive suas competências para o exercício do mandato questionadas (SILVA, 2016).

Ao analisar o comportamento dos Estados membros neste último conflito, os pesquisadores Gabriele Kittel, Volker Rittberger e Frank Schimmelfennig demonstram que o comportamento da URSS foi de lealdade ao Terceiro Mundo e o da França o de sustentar as decisões da maioria ao eleger Amadou M'Bow para Diretor Geral. A Alemanha, que já tinha uma predisposição à contradição com a França, impondo sempre condições de aceite, no caso de M'Bow, optou por abster-se na primeira eleição e ameaçou bloquear suas contribuições impondo como condição que M'Bow não fosse reeleito em 1987. Já os EUA, cuja animosidade vinha em ritmo crescente em função da participação da URSS nas discussões sobre livre acesso de informação, assumiram uma posição de confronto direto contra o bloco do Terceiro Mundo (KITTEL, RITTBERGER, SCHIMMELFENNIG, 1995).

Pela análise de Chloé Maurel (2006, 2007) é possível identificar a presença direta ou indireta dos EUA em todos os conflitos. Para Preston (1989), a UNESCO sempre foi um fórum de debate e negociações, porém, ele observou, ela permanecia “fora” do debate, como uma conciliadora. No entanto, ela foi arrastada para dentro do debate e tornou-se personagem principal na disputa hegemônica pela “nova ordem internacional de informação e comunicação”, quebrando assim, “o silêncio sobre dominação” dentro da organização (PRESTON, 1989).

Na busca para compreender como os EUA atuam na UNESCO para transnacionalizar seus interesses, a pesquisadora Jéssica Silva Fernandes mapeou essa intenção norte-americana, a partir dos conflitos identificados por Maurel (2006). Os EUA demonstraram desde cedo um interesse muito grande na criação de organizações internacionais, sobretudo da ONU e da

UNESCO, mesmo sempre tendo preferido as fundações privadas às comissões nacionais. Esse interesse precoce levou os EUA a ter um comportamento ativo e combativo dentro da UNESCO, sobretudo no corpo executivo. Impondo-se, sobretudo, à França, cujo interesse pela UNESCO residia em seu valor diplomático e de influência. Richard Hoggart (1918-2014), professor acadêmico e diretor adjunto de ciências sociais da UNESCO no período de 1971–1975, falava da hegemonia da França na UNESCO, cuja sede é em Paris e a língua formal o francês (FERNANDES, 2015).

A indisposição norte-americana materializou-se no final do mandato de René Maheu (1961-1974), no qual houve uma consolidação e centralização em torno do cargo de Diretor Geral. Quando a ONU promulgou a "Declaração de Estabelecimento de uma Nova Ordem Econômica Mundial", em 1974, mesmo ano em que UNESCO reconheceu a Organização para Libertação da Palestina como um ator internacional, levando os EUA a suspender a contribuição para a organização e a queda do Diretor Geral Maheu (FERNANDES, 2015).

As reformas conduzidas pelo seu sucessor, Amadou M'bow foram um ato de resistência contra a dura ofensiva norte-americana contra a UNESCO, que consistia em ataques simultâneos em diferentes pontos: Ataque ideológico contra a reorganização dos quadro executivo, que ganhava mais membros com a entrada de vários países africanos, recém independentes, além de países latinoamericanos, asiáticos, socialistas e árabes; ataque econômico, com o bloqueio de repasses para a organização; e ataque moral contra o Diretor-Geral incitando o Secretariado, órgão diretamente atingido pelas reformas e congelamentos de cargos, postos e salários. Posteriormente, tais reformas foram usadas como justificativa para o rompimento efetivo dos EUA e do Reino Unido que abandonaram a Unesco em 1984 e 1985, respectivamente.

2.7. O ESPÍRITO DE NAIRÓBI

Pouco se fala do mandato de Amadou M'Bow, se comparado a outros Diretores como Huxley ou Mayor. Há o que parece um certo silenciamento desse momento histórico por parte da própria organização, como observa Fernandes (2015). Não seria sem razão, uma vez que este é um período marcado por escândalos, que comprometeram a imagem da UNESCO perante a sociedade, como Maruel (2006) demonstrou por meio das manchetes do jornal *Le Monde* em sua tese de doutorado, em uma manobra simultaneamente interna e externa para desgastar a imagem e, conseqüentemente, a influência da organização no cenário internacional. Nesse contexto, Amadou M'bow, que comemorou seu centenário em 2021 com um grande evento no

Musée des Civilisations Noires, em Dakar, possui uma natureza controversa, segundo o professor de Ciências Política Roger Coate, refletindo duas imagens bem distintas: ora de um político inflexível e radical, ora um exímio diplomata capaz de pacificar os conflitos por meio do consenso (COATE, s/d).

M'bow foi um defensor radical do multiculturalismo e das identidades culturais africanas e tornou-se, após sua eleição, o porta-voz dos países do Terceiro Mundo. Por se empenhar na defesa dos direitos econômicos e culturais das minorias, proposta pela Nações Unidas como “Nova Ordem Econômica Internacional”, M'bow comprou para si não apenas polêmicas intelectuais, mas conflitos administrativos e escândalos políticos. Segundo Maurel (2006), os argumentos contrários a sua postura multicultural ponderavam o exagero na crença de que as culturas tradicionais poderiam ser extintas com a universalização cultural, alertavam quanto ao perigo do multiculturalismo em declinar para etnocentrismo e radicalismo, ressaltando que tal lógica era contrária a visão universalista da UNESCO.

Somada a isso, a falta de recursos com o bloqueio dos EUA desde 1974 e inflação forçaram reformas para adequar a “maquinaria” da organização ao orçamento minguado, como explicou em seus discursos de 1976, proferidos na Conferência de Nairóbi (M'BOW, 1977). Os funcionários, sobretudo do Secretariado, insatisfeitos com as reformas e, segundo M'Bow (1977) influenciados externamente, não apenas perderam a confiança, como passam a acusá-lo de machismo, nepotismo, autoritarismo, tal como enumerou Maurel (2006). Tendo por fim, que lidar ainda com denúncias de espionagem de funcionários da UNESCO, pressionados por seus países (MAUREL, 2006; 2007). M'bow reconheceu nesse motim uma certa influência externa nos ânimos, uma vez que não houve demissões, mas congelamento de salários e remanejamentos (M'BOW, 1977, 1984).

Por outro lado, a biografia do senegalês Amadou Amathar M'bow descreve-o como um líder, com grande poder diplomático para o consenso (COATE, s/d; DYTZ, 2014; EVANGELISTA, 2000; MAUREL, 2006; FERNANDES, 2015; PRESTON, 1989; SINGH, 2011), que contava com uma boa reputação na UNESCO, tendo sido membro do Conselho Executivo e Assistente Geral de Educação, antes de ser eleito Diretor Geral. Sua história pessoal também é marcante, o primeiro Diretor Geral negro, de tradição muçulmana, oriundo de uma ex-colônia francesa, conviveu com a fome e a seca no Senegal (MAUREL, 2006). Seu legado é referido como o “Espírito de Nairobi” e pode ser conhecido pela coletânea de discursos proferidos durante a 19ª Conferência Geral da Unesco, em Nairobi, em 1976 (M'BOW, 1977).

Nesses discursos M'Bow rebatia as críticas de politização da agenda da UNESCO, lembrando que as decisões são tomadas em Assembleia, e não pelo Diretor Geral, enfatizando

que o projeto de uma nova ordem econômica internacional foi fundamentado em estudo e pesquisa como atestava o relatório “*Moving Towards Change*” e estava alinhado à promoção da paz proposta pela ONU em três ações, a luta contra o racismo e o *apartheid*, a promoção do *Détente* e do desarmamento e o respeito aos Pactos Internacionais. Ele também explicava o Plano de Médio Prazo como um remédio amargo para o Secretariado, mas que salvaria a instituição dos problemas financeiros (M’BOW, 1977).

No entanto, o seu maior legado, aquele que marcou definitivamente sua biografia, é a contribuição na criação de um método próprio para os fóruns e tomadas de decisão, na qual deveria prevalecer o consenso. Como ele informou em entrevista (M’BOW, 1984), o consenso, construído pelo grupo de negociação e redação é uma alternativa ao voto e funciona como uma defesa contra a tentativa de formação de blocos para controlar as decisões da organização. Ele estaria se referindo, nesse caso, à pressão soviética para que a UNESCO aprovasse uma declaração sobre meios de comunicação de massa que pudessem ser regulados pelo Estado, ao mesmo tempo em que os EUA pressionavam pela liberdade de expressão e troca de tecnologia de comunicação e informação. Sua atuação nesse debate foi fundamental, segundo Coate (s/d) e pela própria assembleia em 1982 (UNESCO, 1982c).

Finalmente, foi em seu mandato que a “revolução cultural”, iniciada no final do mandato de Mehu, é colocada em marcha, para se concretizar apenas 30 anos depois, no raiar do século XXI, quando a UNESCO concluiu o projeto celebrando a Convenção sobre Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais em 2005, que significou a construção de uma referência universal de políticas culturais, enfrentado para isso a ira dos países industrializados.

Durante seu mandato tem início os estudos, debates, fóruns e conferências regionais que balizaram o *Mondialcult*, a conferência da qual originou a Declaração do México que reorganizou as ações da UNESCO, como o intelectual coletivo de uma comunidade epistêmica mundial. Entrelaçando política, economia e cultura, a UNESCO oferecia, assim, uma alternativa para o desenvolvimento dos países enraizada na própria dinâmica social e fortalecida pela identidade cultural dos povos e nações.

2.8. PERÍODO HEGEMÔNICO DA UNESCO

Robert W. Cox acreditava que existe uma relação entre forças sociais, a natureza mutável do Estado e as relações globais. Por isso, segundo ele, as teorias das relações internacionais possuem perspectivas determinadas espaço-temporalmente e,

consequentemente, são condicionadas pela realidade. À medida que esta se transforma, a teoria precisa inovar, rejeitar, ressignificar seus conceitos (COX, 1981).

Indo mais a fundo na importância dos conceitos para as relações internacionais, o professor de Relações Internacionais e Política Exterior, cuja atuação forma tanto pesquisadores acadêmicos, quanto diplomatas, Amado Luis Cervo defende que os intelectuais que atuam nas organizações internacionais constroem na prática os conceitos que compõem a cultura internacional. Formulados pelos diplomatas e executados pelos políticos, esses conceitos são alvo, posteriormente, da avaliação crítica dos acadêmicos. Por isso, os conceitos, para Cervo (2008), são muito mais importantes para as relações internacionais, do que as teorias. Enquanto estas são derivadas do uso dos conceitos, estes são produzidos socialmente como cultura, expressam historicidade, trazem embutidas mensagens positivas e são um ponto de ruptura com fenômenos anteriores (CERVO, 2008).

A materialidade histórica do período analisado neste capítulo sugere um conflito de proporções mundiais, nos quais duas propostas diferentes de política internacional disputam o consenso. O bloco anglo-saxão liderado pelos EUA investia nas organizações internacionais, mais especificamente na UNESCO, tendo em mente o que seus intelectuais orgânicos entendem por *soft power*. Do outro lado, bloco do Terceiro Mundo formado por nações descolonizadas da Ásia, Oceania, África e América Latina, países soviéticos e do oriente médio, investia em uma forma de poder diferente, ao qual Gramsci denominou como hegemonia.

Para os pesquisadores de relações internacionais Leonardo Ramos e Geraldo Zahran, os conceitos de *soft power*, criado por Joseph Nye e o conceito de hegemonia de Gramsci, são às vezes comparados, sendo até sinonimizados. O que para estes autores é um erro. Analisando a construção do conceito de Nye, eles encontraram uma origem diferente para ambos conceitos. O *soft power* está baseado na concepção de um Estado restrito, com poderes políticos, econômicos e militares, cujo objetivo é de dominação, isto é, exercício ora mais coercivo, ora mais consensual de um Estado em relação aos outros. A hegemonia, ao contrário, está fundamentada na concepção de Estado ampliado que pode controlar, além dos recursos político, econômicos e militares, os aparelhos privados de hegemonia como jornais, escolas, igrejas, por meio de referências ideológicas comuns, operando consensualmente, na formação de complexos blocos.

Com exceção das chamadas teorias críticas de relações internacionais, o conceito de hegemonia é normalmente tratado como a preponderância de um Estado sobre os demais no sistema internacional. Tal visão tende a igualar hegemonia e dominação, e estaria ancorada na distribuição desigual das capacidades materiais, isto é, capacidades econômicas e força militar. Contudo, a análise de Gramsci mostra que a hegemonia não

deve ser entendida como uma mera relação de dominação entre Estados no sistema internacional; na verdade, ela envolve a construção de uma forma relativamente consensual de política dentro de suas esferas de referência, com sua combinação de poder e liderança dando o devido peso às forças subordinadas em uma série de ajustes políticos institucionalizados. (RAMOS e ZAHARAN, 2006, p. 149)

Para estes autores, o conceito de *soft power* oculta as relações sociais existentes por trás do consenso para mantê-lo, numa visão simplificada de poder por dominação, enquanto a hegemonia aprofunda essas tensões sociais em uma concepção complexa do poder composto de forças coercivas e consensuais.

Considerando essas diferenças, o diplomata Nilo Dytz, apontou o conceito de *soft power*, que ele descreve como um conceito analítico, e não teórico, e por isso pode ser usado por qualquer teoria, como a chave para compreender o comportamento agressivo dos EUA na UNESCO. Criado e utilizado pelos intelectuais norte-americanos para definir a cultura como forma de poder brando, a política cultural é interpretada por estes como um mecanismo para vincular os valores norte-americanos como universais, como a Europa já havia feito, criando assim uma ferramenta para manter o *statu quo* nas relações internacionais (DYTZ, 2014).

Em sua dissertação de mestrado Jéssica Fernandes defende - fundamentada em Maurel (2006), Singh (2011), Dytz (2014), entre outros - que o interesse norte-americano na UNESCO sempre foi de transnacionalização de interesses e o projeto de “Nova Ordem mundial de Comunicação e Informação” uma proposta concreta para tal. No entanto, a forte resistência nos primeiros tempos da Europa, sobretudo da França, e depois do bloco do Terceiro Mundo, tornou esse objetivo cada vez mais difícil de alcançar. Os mecanismos burocráticos da organização, segundo Fernandes (2015), como a organização de grupos regionais com o mesmo poder de votos, reforçados pelo método do consenso implantado por M’Bow, a partir de 1976, apresentaram grande força de resistência, levando os EUA, a apelar para o golpe letal na instituição, primeiro sustando a contribuição em 1974 e depois abandonando-a definitivamente em 1984.

A análise de Preston Jr (1989) sobre as negociações do Diretor Geral, M’Bow, com os EUA nesse interregno de 10 anos, demonstrou que as críticas norte-americanas em seus relatórios reportados ao Congresso Norte-Americano contra a agência, tornaram-se cada vez mais radicais. As sugestões de mudança no último relatório, de 1984, para adequação da UNESCO diante dos problemas observados pelos relatores norte-americanos, mais especificamente Gregory Newell, segundo Preston Jr (1989), propunham mais peso nos votos para os países contribuintes, mais autoridade para os países dentro dos mecanismos decisórios, e concentração nas propostas originais e não das mudanças e emendas colocadas no processo

de construção consensual¹⁵. Como bem resumiu Preston Jr (1989, 172-175), os EUA - mais especificamente, a direita conservadora norte-americana - atuavam de maneira aberta e beligerante para dominar a plataforma de transnacionalização¹⁶ da Assembleia Geral da UNESCO e viu uma janela de oportunidade nos escândalos de espionagem e denúncias de funcionários para propor sua própria “nova ordem global” de ação unilateral baseada em desregulamentação e privatização.

Enfrentando a turbulência, M’bow, na direção geral da instituição, optou pela estratégia de resistência, graças talvez ao seu caráter controverso, que o tornou o “mais polêmico chefe executivo da UNESCO”, segundo Coate (s/d). Como veremos no próximo capítulo, a UNESCO ao invés de ceder à agressividade da dominação e submeter-se a coerção dos países ocidentais e dominantes para promover uma transnacionalização dos bens e produtos culturais destes para os países em desenvolvimento, como previsto, por exemplo, pela OMC e GATS, apostou em uma estratégia hegemônica própria. Em 1970, ela iniciou a construção consensual de uma via de transnacionalização da cultura de acordo com o ideal de desenvolvimento econômico das nações, executada por um mecanismo mundial composto de conceitos universais traduzíveis pelos Estados Nacionais que permitem a estes o poder político de desenvolverem-se por meio de cooperação internacional em acordos bi e multilaterais.

A estratégia consistia, como veremos a seguir, em entrelaçar os objetivos gerais da ONU, sobretudo, a respeito da Nova Ordem Econômica Internacional, baseada no desenvolvimento, ao objetivo específico da UNESCO de criar uma “Nova Ordem Social Internacional” (UNESCO, 1975), na qual o conceito de patrimônio cultural é ampliado, englobando bens imateriais como língua, saberes e crenças, exigindo a introdução de novas formas de salvaguarda como o inventário e a educação patrimonial.

É, nesse sentido, que se afirma neste trabalho que a UNESCO atua como um intelectual coletivo, cuja missão de paz é impedir a violação dos direitos humanos, protegendo a cultura dos povos como uma forma de promoção da paz por meio do uso de conceitos universais traduzíveis para diversas culturas. Nas palavras do Diretor Geral que capitaneava a organização nesse período de confronto direto:

¹⁵ Interessante observar que tais mudanças aproximariam a maquinaria burocrática da UNESCO à de outras agências, cujo controle norte-americano é expressivo, como Banco Mundial e FMI, segundo descrição das organizações feitas por Velasco (1995).

¹⁶ Chloé Maurel (2011) assim descreve a UNESCO em um artigo, definindo-a como uma plataforma de circulação transnacional de ideias e conhecimentos por meio das comissões nacionais, principalmente até o final da década de 1970, quando as Organizações não Governamentais vão se tornando cada vez mais parceiras e colaboradoras, deixando a posição passiva de observadoras e reclamantes de ajuda.

Unesco não pode, sem um abandono do dever, deixar de ter interesse em tais casos. Eu espero que os Estados membros um dia, e em um futuro não muito distante, consentam em conferir ao Diretor Geral da Unesco os meios, não para se colocar como um juiz da ação dos outros, mas para estar apto para agir efetivamente para salvar aqueles que estão sendo esmagados pela maquinaria de repressão cada vez mais cega. (M'BOW, 1977, p. 47, tradução da autora)¹⁷

Como a UNESCO, filosófica e burocrática, mobilizou seus traços de personalidade para se impor como inteligência coletiva ativa e criar na mente de homens e mulheres, à moda do astuto Conselheiro Aires, a disposição para aceitá-la como uma agência missionária de aconselhamento para salvaguarda e proteção do “espírito dos povos”, é o que veremos no próximo capítulo.

¹⁷ *Unesco cannot, without dereliction of duty, fail to take an interest in such cases. I hope that Member States will one day, and in the not too distant future, consent to confer on Unesco 's Director-General the means, not to set himself up as a judge of others' actions, but to be able to act effectively to save those being crushed by the increasingly blind machinery of repression. (M'BOW, 1977, p. 47)*

3. CAPÍTULO II VITÓRIA EPISÓDICA

Se você não está à mesa, você está no cardápio.

Adágio norte-americano

3.1. INTRODUÇÃO

Gramsci, no caderno intitulado “Às margens da história”, observou que o movimento dos subalternos não possui autonomia, uma vez que é impulsionado pela lei das necessidades, de forma “desagregada e episódica”, surgindo como iniciativas que emergem na paisagem cultural, como respostas de defesa, sem, no entanto, ter força e, ou organização o suficiente para permanecer. Isso, porque, a luta pela hegemonia é longa e, como enfatizou o professor de história do pensamento político e presidente da *International Gramsci Society Italia*, Guido Liguori, é feita de “equilíbrios instáveis” (LIGUORI, 2003). Mesmo assim, “todo traço de iniciativa autônoma por parte dos subalternos deve ser de valor inestimável para o historiador integral” (GRAMSCI, 2002, cad. 25, §2, p. 135), porque estes episódios estão entrelaçados na unidade histórica fundamental. Fazem parte da estrutura do acontecimento e contribuem de alguma forma para o desdobramento dos fatos. Este capítulo parte da história integral como uma premissa para buscar, no breve momento hegemônico dos subalternos na direção da UNESCO, as mudanças estruturais deixadas por sua rápida passagem.

A introdução do conceito de Desenvolvimento, tornando-o uma estratégia econômica para a missão de paz, atravessou as agendas das organizações internacionais durante 1960-1980 e poderia ter servido muito bem aos países dominantes e seus planos neocolonialistas. No entanto, o cenário internacional foi surpreendido neste mesmo período por uma multidão de nações cuja independência política era uma oportunidade para buscar a independência econômica e cultural também. A chegada destes, chamados à época de países do Terceiro Mundo, trouxe uma perspectiva multicultural, cujo debate anticolonialista criou incômodo internacional ao reinterpretar as políticas para o desenvolvimento a seu favor.

A expressão “Direito ao Desenvolvimento” foi criada pelo jurista senegalês Etienne Keba M’Baye em 1972, elevada a Declaração Universal em 1986 pela ONU e instituída como direito em 1993 no Congresso de Viena. De acordo com o professor de direito e diretor do *Centre for African Legal Studies*, o nigeriano Enyinna S Nwauche, e o advogado sênior nigeriano Joseph Nwobike, o impasse sobre o direito de desenvolvimento ocorreu quando houve a intenção da

ONU de regulamentar as relações econômicas internacionais. Evoluíram desse impasse, duas interpretações do direito ao desenvolvimento. Uma definição com viés mais humanista elaborado pelo economista indiano Arjun Sengupta (19337-2010)¹⁸, para quem o direito ao desenvolvimento é um empoderamento dos direitos humanos e deve ser garantido através de um pacto de desenvolvimento entre nações, mediado pela OCDE e monitorado pelo PNUD através do IDH e relatórios de desenvolvimento humano¹⁹. Concomitante a essa, outra definição, mais utilitarista e instrumental, era defendida pelos países dominantes, cujo entendimento do direito de desenvolvimento é relativo à erradicação da pobreza e deve ser uma relação legal entre o indivíduo e o Estado nacional, monitorado e programado por organizações não governamentais de monitoramento através de índices próprios (NWAUCHE E NWOBIKE, 2005).

Como já apresentado no capítulo anterior, essa proposta de “Nova Ordem Econômica Internacional”, por meio da promoção do desenvolvimento, seria conduzida na UNESCO por meio da instauração de uma “Nova Ordem Internacional de Comunicação e Informação” (NWICO), na qual seria aberta uma janela de oportunidades tanto para os países desenvolvidos, cujo monopólio dos meios de comunicação permitiria uma transculturalização que reforçaria os laços de dependência, quanto para os países do Terceiro Mundo reivindicar o direito ao desenvolvimento como direito de “desenvolver-se autonomamente” com a colaboração e respeito das outras nações. A queda de braço, como visto anteriormente, não foi fácil para qualquer parte. De um lado, o Terceiro Mundo tinha a ética e a razão da justiça, do outro lado os países dominantes tinham o controle dos recursos financeiros e meios de produção material e simbólica. Entre eles, estava a conselheira UNESCO, tentando costurar um consenso.

Amadou M’bow expressou a perspectiva da organização sob sua direção em uma entrevista no ano de 1982. Segundo ele, havia duas grandes ameaças à paz: a corrida armamentista e a pobreza do Terceiro Mundo. Para evitar a guerra seria preciso transformar a interdependência em cooperação e corresponsabilidade. Uma das principais fontes dessas ameaças estaria na falta de informação correta. Os problemas globais estariam sendo reduzidos a um conflito ideológico entre Ocidente e Oriente, reduzindo, conseqüentemente, a análise e

¹⁸ Sengupta colaborou com a ONU como observador independente, realizando seis relatórios, entre 1999 e 2004, para a Comissão de Direitos Humanos sobre desenvolvimento (MACHADO E PAMPLONA, 2008).

¹⁹ O PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) nasceu da fusão, em 1965, do Fundo Especial da ONU e do Programa de Cooperação Técnica, tornando-se o maior programa operacional da ONU e a mais importante fonte de assistência entre países. A concepção desenvolvimentista foi incluída no PNUD a partir de 1990 com a apresentação do indicador de desenvolvimento humano (IDH) e do relatório de desenvolvimento humano, inspirados no trabalho dos economistas Mahhub ul Haq e Amartya Sen (MACHADO E PAMPLONA, 2008).

interpretação das proposições e soluções como “pró ou anti”. A intenção de muitos países industrializados seria manter uma ajuda internacional baseada na caridade, mantendo os povos dos Estados assistidos em uma situação de dependência, o que seria “contraproducente”. Seria preciso, portanto, desenvolver esses países e isso não seria feito transplantando tecnologia, mas formando cientistas. E para isso seria preciso melhorar o sistema de comunicação e informação (M’BOW, 1982).

Os países tecnologicamente dominantes, no entanto, disseminavam a interpretação de que esse projeto seria uma intervenção no fluxo da informação e caracterizaria uma afronta aos direitos de liberdade de expressão. Argumento replicado por M’bow, que usava sua própria experiência de educador e político terceiro-mundista. O problema da informação no Terceiro Mundo, apontou ele nesta mesma entrevista, não era um problema de liberdade de expressão, mas de distorção de informação, causado pelas forças externas que, por conta do estado de guerra e conflitos, interferem e influenciam a política interna. O problema da liberdade de expressão, portanto, não seria resolvido nos países periféricos, abrindo para a privatização os meios de comunicação, pois estes já pertenciam a poucos grupos. A arbitrariedade contida na falta de liberdade de expressão e informação, levantada pelas democracias liberais e sociais do primeiro mundo, seria uma expressão da influência externa sobre as autoridades nacionais dos países do Terceiro Mundo. Portanto, o problema da liberdade de expressão estaria contido no problema maior de dominação e colonização. M’bow deixou claro nessa entrevista, que, para ele e para agência que dirigia, a dominação cultural e o preconceito não estariam nas características identitárias, mas na cultura herdada dos Estados e dos conflitos políticos, plasmados nela. Por isso, respeitar a cultura do outro e tratar os povos com equidade e respeito seria o objetivo final da política de proteção da diversidade cultural para o desenvolvimento (M’BOW, 1982).

No entanto, como canta Caetano Veloso, “alguma coisa está fora da nova ordem mundial” e, assim, o projeto NWICO é rejeitado, depois de forte empenho dos EUA para defender a liberdade de expressão, em ataques contínuos e em diferentes flancos, econômico, ideológico, institucional. Embora a UNESCO tenha resistido bravamente, o calcanhar de Aquiles do plano terceiro-mundista é finalmente atingido no final de 1987, com a desistência de M’Bow para um terceiro mandato. Essa batalha hegemônica no interior da UNESCO, independentemente dos resultados, abriu novos caminhos, como a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, nem todos ainda devidamente explorados, entre eles a Educação Patrimonial.

Para compreender todo esse processo, o objetivo deste capítulo é acompanhar o movimento de ascensão do Terceiro Mundo dentro da UNESCO, observando as transformações

operadas por ele no interior da agência a partir da estratégia de planificação das políticas culturais, testemunhando o posterior enfraquecimento dessa influência na direção das decisões internacionais, mas também o surgimento de novas demandas dentro do setor cultural como a educação patrimonial. Para isso, foram selecionados e analisados, os relatórios finais das conferências realizadas durante o período de 1970-1990 e os relatórios produzidos para nortear tais conferências, buscando mapear as estratégias de consenso conduzidas pela UNESCO, durante os debates técnicos e políticos entre Estados e sociedade civil.

3.2. SENSO COMUM POPULAR, O BOM SENSO INTELECTUAL E O CONSENSO ENTRE DIRIGENTES E DIRIGIDOS

Na dimensão objetiva da realidade material, a sociedade revela um espectro intelectual que Gramsci denomina *senso comum*. Esse espectro é difuso, caótico, fragmentado e constantemente renovado. No verbete do dicionário gramsciano, Liguori (2017) concluiu, das leituras de diversas passagens sobre o tema nos escritos gramscianos, que não existe apenas um senso comum na sociedade, mas vários, criados pela própria dinâmica social, na qual os grupos vão fundindo novos conceitos às antigas práticas, criando sempre um novo folclore. Nas palavras do Liguori, citando as expressões próprias de Gramsci:

a) “todo estrato social tem o seu senso comum”, e, portanto, numa sociedade, convivem vários deles; b) o senso comum se define como “a concepção de vida e a moral mais difusa” num determinado estrato social; c) o senso comum deriva da sedimentação deixada pelas correntes filosóficas precedentes (é “o folclore da filosofia”); d) o senso comum se modifica incessantemente (logo, se sucedem no tempo vários sentidos comuns). (LIGUORI, 2017, p. 1426).

Por essa análise, Liguori (2017) defende que o conceito de senso comum se distancia do conceito gramsciano de ideologia, por ser esta sistematizada, por isso o senso comum estaria mais próximo do folclore, entendido como uma coleção fragmentada de crenças, técnicas e conhecimentos populares. O antropólogo italiano Ernesto de Martino (1908-1965) reforçou a perspectiva historicista e não romantizada de folclore defendida por Gramsci, que assim negava a visão pitoresca da cor local e a conotação bizarra sobre outros tempos, descortinando assim a possibilidade de se falar de uma cultura popular comum aos grupos subalternos (MARTINO, 2008).

Na mesma linha de reconhecimento, o antropólogo sulamericano Nestor Garcia Canclini apontou a importância da atitude gramsciana de ao mesmo tempo desnacionalizar e

desterritorializar a cultura. Ao substancializar o popular do folclórico e a nação do Estado, Gramsci, segundo Canclini (1991), abriu o horizonte teórico para novas reelaborações, sugerindo que a cultura nacional é um conglomerado de tradições regionais e influências de outras culturas nacionais. Como ocorre no caderno 21 sobre literatura, no qual Gramsci diferenciou na literatura nacional-popular, uma variação de acordo com aproximação do escritor com os “sentimentos populares” vividos por ele, literatura popular artística, ou apenas observados por ele, como o visto no regionalismo da literatura nacional artística²⁰ (GRAMSCI, 2002b, cad. 21, §5, p. 40).

Outra ocorrência importante é feita em uma nota de Caderno Miscelâneo sobre folclore, a respeito dos cantos folclóricos, na qual observou a distinção feita por Ermolao Rubieri de cantos feitos pelo povo, dos cantos feitos para o povo, e ainda os cantos adotados pelo povo. Nesta última, Gramsci reforçou que o que deve ser buscado como próprio do popular é “a forma de conhecer o mundo e a vida, em contraste com a sociedade formal”²¹ (GRAMSCI, 2002, cad. 5, §156, p. 181).

Tratando o senso comum como a forma de consciência de um grupo ou classe, Gramsci não só atingiu a diversidade dinâmica da cultura popular, como argumentou Canclini (1991), como também sugeriu condições históricas para o estudo da cultura popular, como pontuou Martino (2008), mas também oportunizou a observação das relações de força no campo da cultura, manifestas como dominação cultural ou consenso hegemônico. Nas próprias palavras de Gramsci:

Isto [contradições entre pensar e agir no interior do senso comum] significa que um grupo social, que tem sua própria concepção do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional — isto é, quando tal

²⁰ No Brasil, por exemplo, essa diferença poderia ser observada na comparação do regionalismo romântico, produzido no século XIX, entre muitos, José de Alencar, e o regionalismo modernista, produzido no século XX, entre outros, Graciliano Ramos. Além do importante debate no século XIX sobre nacionalidade da literatura brasileira, do qual participaram, entre outros, José de Alencar e Machado de Assis, no qual foram debatidas o grau de influências portuguesas sobre a literatura brasileira. Estudo feito por Afrânio Coutinho e publicado sob o título de “A tradição afortunada- O Espírito de nacionalidade na crítica brasileira”.

²¹ A famosa história do “Corta Jaca” é ilustrativa das relações entre cultura popular e cultura nacional, uma vez que revela os conflitos quando se fundem. O tango composto por Chiquinha Gonzaga foi executado em uma reunião noturna no Palácio do Governo, pela própria primeira dama Nair de Teffé, esposa do Marechal Hermes da Fonseca. Como não era praxe tocar músicas nacionais e menos ainda populares nos salões oficiais, no dia seguinte, Rui Barbosa publicou uma ácida crítica sobre a vulgaridade do ato, por ser “A mais baixa, a mais chula, a mais grosseira de todas as danças selvagens, a irmã gêmea do batuque do cateretê e do samba.” A história bem como a interpretação da obra por Lysia Condé em <https://www.youtube.com/watch?v=4wfrA54BMZg>, e o discurso de Rui Barbosa lido pelo saudoso Mario Lago em <https://www.youtube.com/watch?v=TIDCE94JatA>. Outra peça de Chiquinha Gonzaga que expressa as relações conflituosas entre o folclore e cultura nacional, é a relação entre nome e estilo da música “Satã”, uma peça de lundu, um estilo afro-brasileira comum entre os escravos registrado inclusive por von Martius (Execução de Satã por Antônio Adolfo e Nó em Pingo D'Água em <https://www.youtube.com/watch?v=QEPAESfd61M>).

grupo se movimenta como um conjunto orgânico —, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la, já que a segue em “épocas normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. (GRAMSCI, 1999, caderno 11, §12, nota IV, p. 97)

Por isso, para os professores norte-americanos de Ciência Política Marcus Green e Peter Ives, que entendem os estudos linguísticos como centro da rede conceitual de Gramsci, a chave para o conceito de hegemonia é o senso comum, que se não pode ser eliminado, pode ser transformado ou traduzido por meio da crítica ou da dominação cultural pelos intelectuais. O problema do senso comum, portanto, não é a sua fragmentação, a falta de coerência e consistência, como Croce, por exemplo, afirmava, mas como o intelectual se posiciona em relação a este senso comum e como o interpreta e traduz (GREEN e IVES, 2010).

É uma falha da crítica filosófica, apontada pelo pensador sardo, quando se parte da invalidação lógica do senso comum calcada na observação da fragmentação e da incoerência dela derivada como o problema geral. Negar essa natureza própria do senso comum é negar o elemento dinâmico da cultura e conduz ao erro comum dos folcloristas, exemplo dado por Gramsci, em crer que podem compreender o senso comum se afastando cientificamente dele. Ao fazê-lo, tais pesquisadores ficam impedidos de compreender o folclore como uma forma de vida ativa e por isso, traduzem-no como uma coleção pitoresca de pensamentos, congelando-a como uma cultura pronta, acabada e passada (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §67, p. 221).

Para Gramsci, há um bom senso no interior do senso comum que é “sentido” pelo elemento popular e que pode ser “compreendido” pelo elemento intelectual, quando este para além de procurar saber sobre essa consciência de mundo, a experimenta como parte das condições histórico-sociais. Esse bom senso é o conteúdo cultural que será traduzido pelo intelectual como uma forma de vida própria, testemunho da existência daquele grupo e por ela identificado (GRAMSCI, 1999, cad. 11, nota IV, p. 98). Os intelectuais orgânicos são aqueles que, formados no interior desse grupo ou classe, reconhecem o bom senso como a identidade cultural do grupo do qual faz parte.

Dessa compreensão é possível estabelecer um consenso entre dirigentes e dirigidos e formar um bloco histórico na luta pela hegemonia. Segundo Guido Liguori, no dicionário gramsciano, Gramsci previu três tipos de consenso: um ativo alcançado pela liderança de intelectuais do próprio grupo ou classe com a participação efetiva dos dirigidos; um passivo quando a participação dos dirigidos é delegada aos intelectuais que agem como representantes políticos da classe ou grupo, e um consenso espontâneo, quando a confiança dos dirigidos nos dirigentes, permite que os intelectuais ajam como porta-voz do governo (LIGUORI, 2017).

Concluo, com base na atenção dada ao senso comum por Green e Ives (2010) e na classificação de Liguori (2017), que o consenso se manifestaria discursivamente como uma negociação, quando ativo; como pauta, quando passivo, e como propaganda, quando espontâneo. Consequentemente, haveria por extensão, três métodos para produzi-lo: o debate por meio de encontros com o fim de negociar coletivamente um plano ou meta, o repasse por meio de reuniões nas quais as demandas são propostas, mas não discutidas, ou ainda a apresentação por meio de palestras, comícios ou material de divulgação nos quais um plano de ação é divulgado. Ainda em consonância com os autores, entendo que somente o consenso ativo, realizado por meio de negociações, exequível graças a uma linguagem comum, pode ser interpretado como consenso hegemônico e não de dominação, pois somente nele o bom senso é extraído do senso comum.

Em resumo, entende-se com base nos conceitos gramscianos de senso comum, bom senso e consenso, que o intelectual orgânico atua como articulador da diversidade, por meio da construção de uma linguagem comum criada consensualmente por meio de negociações entre grupos, cujas relações tornam-se mediadas pelas necessidades de colaboração e cooperação para atingir um objetivo compartilhado. Ou seja, o senso comum é a condição cultural inicial, na qual o intelectual deveria, por experiência, reconhecer o bom senso e a partir dele, buscar estabelecer o consenso.

Contudo, essa definição de consenso não é, em si mesma, um consenso. Os professores Cezar de Mari e Marlene Grade demonstraram por meio da análise do discurso do presidente do Banco Mundial entre 1995 e 2005, James Wolfensohn, criador do termo “Consenso de Washington”, de como esta agência promoveu o conceito estratégico de “alívio de pobreza” usado para articular e integrar a política, economia e educação, veiculada pelas agências internacionais como um objetivo das democracias liberais. Este é concretizado por meio dos projetos e programas das agências financeiras internacionais como do Grupo Banco Mundial. Esse procedimento reconhecido como “consenso” pelas agências internacionais, sobretudo aquelas com fins financeiros, é problemático. Entende-se, em conformidade com De Mari e Grade (2009) que o consenso sobre os objetivos e fins da cooperação entre Estados e Organizações Internacionais não é um produto voluntário, mas ativo e articulado a um conjunto de reformas condicionadas para obter financiamento, porém dirigido com as finalidades dos países dominantes.

O mecanismo de decisões do Banco Mundial é um bom exemplo desse sentido ambíguo de “consenso”. Como o historiador João Márcio Mendes Pereira salientou, o poder de voto dos Estados membros é proporcional ao investimento feito (PEREIRA, 2018). Além disso, ainda

está vigente o acordo informal de que o presidente da agência será sempre, desde 1944, uma indicação dos EUA. Maria Abadia da Silva, pesquisadora de políticas educacionais, apresentou em números o desequilíbrio de poder desse mecanismo de decisão, que as organizações internacionais insistem em denominar como consenso:

O Banco Mundial possui 181 países membros; destes, 174 recebem ordens de apenas sete – Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália e Japão. No que se refere à força política, os Estados Unidos possuem 17% dos votos, e o poder de veto, e, juntamente com os sete países mais ricos, perfazem um total de 45% de votos. Já o Fundo Monetário Internacional agrega 183 países membros dos quais 177 juntos representam pouca força política nas tomadas de decisões e agem subordinados ao grupo de países mais poderosos. Seus pareceres são decisivos para os credores e atuam como termômetro da economia e da política dos países. (SILVA, 2005, p. 258)

Como observam De Mari e Grade (2009), mimetizados de consenso democrático, encontram-se os interesses dos países do eixo dominante, que controlam ora por consensos ativos e passivos, ora coercitivamente os organismos internacionais, transformando-os em uma plataforma de transnacionalização dos seus interesses financeiros. Ocultos no mecanismo burocrático de debate e decisão das agências, como demonstram em diferentes análises os professores Pereira (2018) e Silva (2005), esse grupo dirigente se confunde com a própria agência, desviando as críticas de si mesmo para aquilo que uma parte do senso comum, à direita, entende difusamente como “globalismo”²², como representado na figura 5.

Figura 5. Infográfico da dinâmica de decisões e proposições em OIs do grupo BM



Fonte: autoria própria. Infográfico indicando o fluxo unilateral das propostas de algumas organizações internacionais como o Banco Mundial, demonstrando que não há produção de consenso ativo no mecanismo de decisão da organização.

Todavia, como foi visto no capítulo anterior, houve na década de 1970, um forte movimento de resistência dentro da UNESCO contra esse movimento de avanço para controlar a direção da agência e dominar seu mecanismo de consenso. Essa resistência capitaneada pelo

²² O termo é comum à Extrema direita e pode ser observado nos discursos de políticos estadunidenses e brasileiros. Em geral é entendido como fenômeno oposto ao nacionalismo e seria uma forma atualizada do “marxismo”. Faz parte do vocabulário do neoliberalismo radicalizado do século XXI, que combate com virulência Gramsci, Paulo Freire e toda a crítica marxista, resumida genericamente como “marxismo cultural” (BRAGA E BIANCHI, 2019).

grupo conhecido por Terceiro Mundo, não estava restrita à UNESCO. Porém, obteve mais sucesso em organizações internacionais que possuíam “travas de segurança” contra o desequilíbrio de forças.

3.3. O BOM SENSO DA UNESCO

Em seu discurso de abertura à conferência da Academia Diplomática Internacional em Oslo 1978, sobre o Consenso como método, M’bow (1978) lembrou seus ouvintes de que o consenso é um lugar comum para as Nações Unidas, cuja missão é a paz, e está diretamente ligado ao direito de igualdade. De fato, estudos sobre o consenso apontam que este tornou-se comum a partir da década de 1970 nos organismos internacionais, devido a ampliação dos Estados membros, com a entrada dos Estados independentes (MOVSIKYAN, 2008).

No entanto, M’Bow questionou aquilo que o senso comum das Nações Unidas entendia por consenso. O voto ponderado, por exemplo, utilizado por algumas organizações, fere o direito de igualdade e o princípio da maioria de votos é excludente. Chamando atenção para o bom senso, M’bow enfatizou que o consenso não pode negar o debate, antes, é preciso pressupor sua existência para dissolvê-lo por meio da negociação (M’BOW, 1978).

Em um outro simpósio sobre o mesmo tema realizada dois anos mais tarde²³, o professor de literatura, que atuou na UNESCO como diretor de Patrimônio e do Fundo Internacional para promoção da cultura, o etíope Kifle Selassie Beseat (1941-2019) partiu do princípio que o consenso é um mecanismo adequado às organizações internacionais, porque está presente tanto na cultura ocidental quanto não ocidental e é a expressão máxima da democracia, no que diz respeito à participação do diverso e respeito à diferença²⁴. No entanto, ao contrário da premissa ocidental quantitativa da maioria, nas tradições orais africanas são o consentimento, o acordo e autoridade do mais velho que prevalecem no consenso. Beseat (1980) explicou o consentimento como um *ponto de encontro físico*, espacial, no qual as partes não apenas estão presentes, mas se ouvem respeitosamente, considerando e ponderando as condições, limitações e objeções do outro. Enquanto isso, o acordo seria um *ponto de encontro*

²³ As contribuições dos especialistas para esse debate estão reunidas no livro *Consensus and Peace*, do qual, obtive acesso apenas ao sumário, ao discurso introdutório de M’bow “*Consensus in international organizations*” e o estudo de Beseat Kiflé Sélassié sobre as raízes tradicionais ocidentais e não ocidentais do Consenso na prática, “*Philosophical, cultural and historical aspects of consensus*”. Os demais capítulos não estão disponíveis no acervo UNESDOC. Existe apenas um único volume deste livro no Brasil e encontra-se na Biblioteca do Senado em Brasília disponível para consultas *in loco*.

²⁴ Posteriormente o filósofo ganense Kwasi Wiredu (1931-2022) vai formular de maneira mais ampla e profunda a diferença entre uma democracia ocidental de base grega, na qual prevalece o princípio da maioria, e uma democracia tradicional-oral de base africana, na qual prevalece a negociação entre as partes (WIREDU, 2000).

espiritual no qual as partes compartilham, ao final, uma só e mesma ideia ou proposta. O sucesso do encontro físico e espiritual depende, em parte, do conselheiro, geralmente o mais velho da família ou tribo, que media os conflitos e tem sua autoridade estabelecida pela experiência acumulada²⁵.

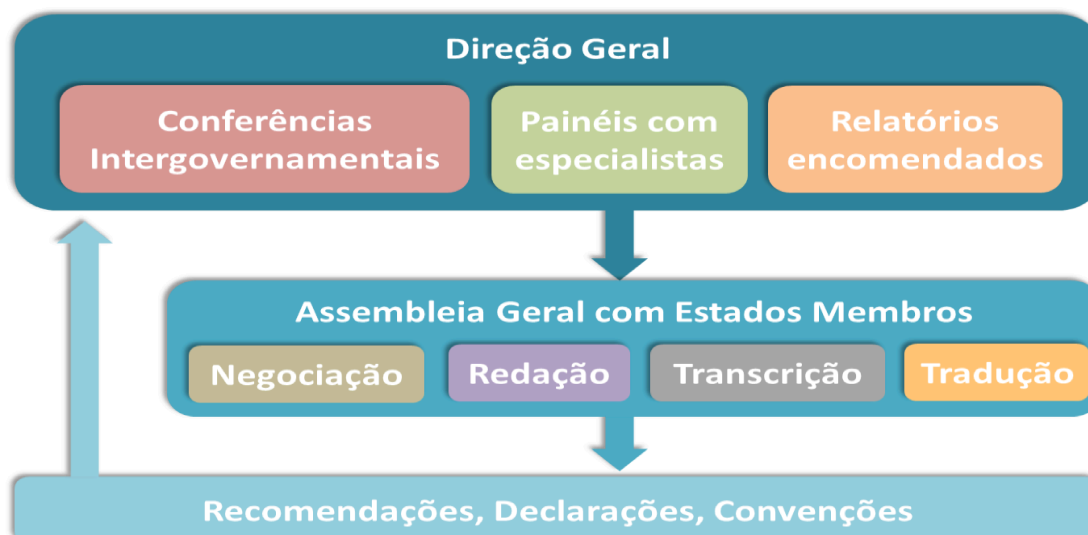
Esse mecanismo foi cuidadosamente estudado, como sugere a publicação da coletânea, “*Consensus and Peace*”, pelo próprio Amadou M’bow, com estudos técnicos sobre o método²⁶. Para executá-lo nas conferências da UNESCO, foi acrescido à dinâmica da Assembleia Geral o grupo de Negociação e Redação, cuja função é fazer com que os Estados membros cheguem a um acordo em relação ao projeto, com proposições, emendas ou rejeições parciais (figura 6). Quando esse acordo não acontece, novas reuniões são marcadas até que todas as contradições sejam dissolvidas. Esse método foi proposto por M’bow aos Estados membros em 1976, na 19ª Assembleia Geral em Nairóbi, cuja aprovação está registrada no relatório final da conferência, que ganhou o epíteto de “Espírito de Nairóbi”, sendo adotada nas conferências seguintes (VALDERRAMA, 1995). No entanto, foi na Conferência do México em 1982, conhecida como *Mondialcult*, que obteve sua consumação, quando das 181 recomendações, 170 foram aprovadas por consenso e apenas 11 por votação (UNESCO, 1982c, p. 146).

Tal metodologia, no entanto, não agradou a todos os Estados membros, sobretudo os mais industrializados, como analisou posteriormente M’bow em entrevista (M’BOW, 1984). Ao ser questionado sobre um possível enfraquecimento do processo devido a forte oposição ao método, M’bow se referiu ao conflito com o bloco anglo-saxão, apoiado por outros países ocidentais, que questionaram o método usado em 1982, acusando o Terceiro Mundo de formar um bloco com os países soviéticos, formando maioria. Em defesa deste mecanismo M’bow lembrou que a organização dos trabalhos é feita com base em grupos regionais e não por grupos formados por alianças. O princípio do consenso procurou envolver a minoria nas decisões, ao invés de simplesmente descartá-la no sistema de votos, portanto, não fere o princípio de igualdade previsto nos direitos humanos, ao contrário, está em total coerência com o próprio propósito das Nações Unidas, como observa M’bow diversas vezes (M’BOW, 1978, 1979, 1982, 1984).

²⁵ O filósofo queniano Henry Odera Oruka (1944-1995) dedicou-se ao estudo da filosofia dos sábios ou “filosofia da sagacidade”, para diferenciar a filosofia ocidental da filosofia ancestral, cuja definição é o dom da sabedoria para o aperfeiçoamento ético da comunidade. Oruka sintetizou as principais peculiaridades dos sábios como possuírem uma opinião própria sobre as crenças de sua comunidade, lidarem de maneira criativa com os desafios intelectuais e aplicarem na dimensão prática da vida as premissas e princípios teóricos (ORUKA, 1994).

²⁶ Segundo o sumário do livro, foram estudados os aspectos linguísticos, filosóficos, políticos, além de exemplos práticos. Este sumário pode ser acessado em <https://www.corteidh.or.cr/tablas/1846.pdf>.

Figura 6. Infográfico da dinâmica de decisões e proposições da UNESCO.



Fonte: autoria própria. Infográfico com metodologia de consenso da UNESCO. As Assembleias Gerais ocorrem de dois em dois anos com representantes dos Estados membros, durante esses encontros são geradas decisões transcritas e redigidas como documento pelos relatores e pelo secretariado. No intervalo entre as Assembleias Gerais, são feitas consultas aos Estados, a especialistas e comunidade acadêmica, de acordo com as recomendações feitas no encontro precedente. Esses documentos servirão de base para os debates do próximo encontro. Sobre as responsabilidades de cada setor, p.35-36.

Considerando que o consenso é o meio pelo qual a hegemonia é estabelecida pelos intelectuais, o fato de existir duas formas diferentes de construir o consenso nos organismos internacionais é digno de nota. Há, portanto, uma prática mais ocidental, herdada da tradição grega como Kwasi Wiredu (2000) argumentou, fundamentada no poder dos votos e no estabelecimento de alianças para formação de maioria, e outra prática mais tradicional, ancestral, fundamentada no poder da negociação e no “encontro físico e espiritual” das partes.

No consenso ocidental, o conflito é rapidamente “eliminado” pelo fator quantitativo, portanto, o senso comum não é levado ao bom senso, permanecendo fragmentado e caótico, por trás dos resultados da votação. Segundo Wiredu (2000) essa é a causa da polarização e radicalização nas democracias ocidentais que enfraquecem o sistema como um todo e compromete a direção dos planos e manutenção dos acordos. Por outro lado, no consenso tradicional, os conflitos exigem que o conselheiro assuma o poder de negociar com as partes, levando cada uma delas ao bom senso, isto é, a compreensão das objeções, necessidades e limitações da outra parte. O resultado dessa negociação é um acordo criado durante um longo encontro, ou vários, e que contempla todas as partes, não excluindo ninguém do processo e, portanto, diminuindo a margem de insurgência durante a execução do plano ou acordo.

O consenso sobre a política cultural mundial construído durante longo período de 39 anos que se iniciou em 1966, influenciado pelos debates de uma “Nova Ordem Economia

Internacional”, atingiu seu clímax em 1982 com a *Declaração do México*, construído na conferência *Mondialcult*. Traduzido ao longo da década de 1990 para se adaptar às novas demandas, ele finalmente se consolidou em uma série acordos internacionais, expressos na *Convenção sobre Salvaguarda do Patrimônio Imaterial* em 2003 e na *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais* em 2005.

3.4. A MUNDIALIZAÇÃO DA CULTURA

3.4.1. *Motu proprio* do Intelectual

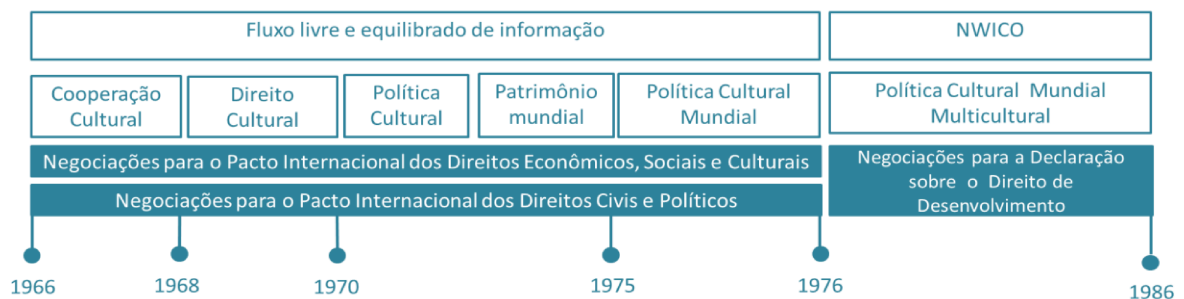
A longa marcha da UNESCO, geralmente é narrada por ela mesma como um processo iniciado com a coleta dos fragmentos do senso comum dos Estados Nacionais a respeito das políticas culturais, encontros regionais e mundiais para a lapidação de uma proposta mundial para políticas culturais e sua edificação como um consenso aprovado com unanimidade na conferência mundial. No entanto, há um antecedente importante, que serviu de motor para o movimento e justificativa, posteriormente, para manter o projeto na direção, mesmo com tantas pedras no caminho.

Entre 1966 a 1976, as Nações Unidas gravitavam em torno da construção de dois Pactos Internacionais: o *Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos* (PIDCP) e o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (PIDESC). O primeiro reforçou os direitos liberais e individuais à vida, à liberdade, à segurança, à liberdade de pensamento, de consciência, de expressão e de professar a fé. Também se refere à proteção da família, da mulher e da criança, prevendo a criação de um comitê para acompanhar seu cumprimento. Já o segundo pacto reforçou os direitos sociais e coletivos ao trabalho, à educação, à saúde, à família e à cultura, entendida como religião, ciências e artes, prevendo a criação de um conselho econômico e social que acompanha o progresso por meio de relatórios. Apenas em 1986, a ONU declarou o direito ao desenvolvimento como um direito coletivo de participar do desenvolvimento econômico, social, cultural e político do país, considerando que os países desenvolvidos teriam a obrigação de cooperar para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos²⁷ (Figura 7, linhas azuis).

²⁷ A ONU proclamou dois decênios seguidos (1960-70/ 1970-80) como “Decênios do desenvolvimento”, para orientar os debates e ações de suas agências para esse objetivo. O Produto cultivado em vinte anos de atenção ao desenvolvimento, no entanto, é apenas uma *Declaração Universal do Direito ao Desenvolvimento*, cujo consenso é apenas um reconhecimento do direito, mas ainda distante da prática firmada em pacto para sua execução, como

A professora e pesquisadora de Direitos Humanos Flávia Piovesan (2004) em um artigo sobre o tema, enfatizou que a Declaração de Viena de 1993 reconheceu a ampliação dos Direitos Humanos promulgados em 1948 com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, reforçando os direitos políticos e civis, como uma resposta às demandas norte-americanas em particular, mas dos países ocidentais e industrializados como um todo, enquanto a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais seria uma resposta às pressões do bloco soviético e finalmente o direito ao desenvolvimento como uma pressão dos países do Terceiro Mundo. A intenção da ONU, nesse caso, seria a de avançar na sua missão de paz construindo global, local e regionalmente a paz por meio de uma cultura dos direitos humanos. Para isso, no entanto, seria necessário firmar pactos entre os Estados, não apenas para reforçar suas responsabilidades, mas também para integrar os direitos e vozes, incorporar as especificidades de classe, raça, gênero e etnia, otimizar os sistemas judiciais dos direitos econômicos, sociais e culturais e incorporá-los nas pautas das instituições financeiras (PIOVESAN, 2004).

Figura 7. Linha do tempo das propostas para a “Nova Ordem Mundial”



Fonte: Autoria própria. Linha do tempo com os conceitos desenvolvidos em conferências com a sociedade política e civil sobre “Nova Ordem Econômica Mundial” pela ONU representado na linha azul, sobre a “Nova Ordem Mundial de Informação e Comunicação”, representada na linha branca superior, e uma “Nova Ordem Social Internacional” representada na linha branca inferior, com base nos documentos UNESCO, 1966; 1970a, 1970b, 1972, 1975, 1982a, 1982d)

Essas discussões mais gerais funcionaram como um tiro de largada na UNESCO quando o debate do PIDESC estava ainda apenas no começo. Sua partida deu-se ainda em 1966 na 14ª Conferência Geral, da qual surgiu a *Declaração dos Princípios da Cooperação Cultural Internacional* (EVANGELISTA, 2000). Convencida de que a promoção do desenvolvimento dos países, cujas condições históricas eram um empecilho para participar e usufruir dos bens e benefícios do progresso tecnológico, a Assembleia Geral da UNESCO definiu que a Cooperação Internacional é uma relação de troca de conhecimento e reforço dos laços de

é o caso dos direitos políticos e econômicos subjetivados como responsabilidade dos Estados nos Pactos Internacionais (PIDCP e PIDESC).

amizade e solidariedade entre as nações, concretizada por meio de acordos bi e multilaterais (UNESCO, 1966), representado na figura 7, linha branca inferior.

Em seguida, em 1968, foi realizada a Conferência de Mônaco, encontro realizado com especialistas, cujo resultado foi a publicação de “*Cultural Rights as a Human Rights*”, um documento norteador para trabalhos posteriores da UNESCO. Nele é desenvolvido um novo conceito de cultura, interpretada como “essência da humanidade”, uma vez que a cultura é a própria “experiência humana de criação de formas de vida”. Estimulado pelos debates do PIDESC e pela *Declaração de Cooperação Cultural Internacional*, esse documento contém a síntese de uma nova compreensão do direito à cultura (figura 7, linha branca inferior), que não pode ser restrito ao direito de autodefinição. Fazendo referência ao propósito original das Organizações Internacionais de reconstruir o patrimônio destruído pela guerra, a conferência sugeriu um novo senso de dignidade e de direito de reconstruir as culturas tradicionais destruídas pelo colonialismo e proteção das culturas indígenas contra o avanço da industrialização (UNESCO, 1970a).

Redigido como uma monografia, o *Cultural Rights as a Human Rights* parte da diferenciação conceitual entre cultura de massa (*mass culture*), cultura popular (*folk culture*) e uma cultura cultivada (*hight culture*) para problematizar a proposta de democratização do direito cultural, uma vez que o gozo dos bens culturais muitas vezes depende diretamente da situação econômica, educacional e do tempo de lazer. A solução seria a construção de um conceito globalizado da cultura como um patrimônio da humanidade, baseado na ideia de que a influência mútua das culturas entre si torna as diversas culturas um patrimônio cultural mundial de toda a humanidade que deve ser protegido pelos Estados em colaboração com as Organizações Internacionais. Para tanto, seria preciso direcionar o desenvolvimento da tecnologia de informação e da cultura de massa dela derivada, para, de um lado, impedir a extinção das culturas tradicionais, e de outro servir como meio de desenvolvimento das nações (UNESCO, 1970a). Ou seja, tornou-se necessário pensar em uma Política Cultural e um mecanismo de salvaguarda do Patrimônio Mundial.

Em 1970, a UNESCO promoveu a Conferência Intergovernamental sobre os Aspectos Institucionais, Administrativos e Financeiros das Políticas Culturais, geralmente citada apenas como Conferência de Veneza (UNESCO, 1970b). Essa foi a primeira reunião sobre políticas culturais (figura 7, linha branca inferior), estimulada diretamente pelas reflexões do documento *Cultural Rights as a Human Right*, produto da Conferência de Mônaco (UNESCO, 1970a), e a *Declaração de Cooperação Cultural Internacional* (UNESCO, 1966) e de monografias já publicadas sobre as políticas culturais desenvolvidas por diferentes países (SILVA, 2016).

Em sua abertura, o Diretor Geral René Maheu apresentou o objetivo do encontro como um debate sobre políticas culturais nacionais e como elas estavam ou deveriam ser internamente geridas para que se abrisse o caminho para uma ação de cooperação entre as nações. Neste discurso a cultura é reconhecida como “alma dos povos, tesouro precioso, segredo zelosamente guardado da personalidade das pátrias” (UNESCO, 1970b, p. 42) e, por isso, um direito humano que precisa ser protegido pelos Estados, abandonando a ideia de cultura como um bem exclusivo de uma minoria seleta e entendê-la como uma dimensão da vida humana. Para promover o desenvolvimento cultural, incluído por Maheu como parte do desenvolvimento global, por ser um processo que abarca todas as dimensões, e endógeno, pois ocorre apenas quando os indivíduos e grupos dentro das nações participam do processo.

Os debates entre ministros da Conferência de Veneza, isto é, da sociedade política, diferente dos debates da Conferência de Mônaco conduzidos pela sociedade civil, não geraram um estudo de caráter monográfico, mas resoluções práticas dirigidas para os governos dos Estados membros. Tais resoluções partiram da compreensão mais objetiva de que as políticas culturais são determinadas pela estrutura das sociedades: nos países industrializados, o avanço tecnológico aumenta a produção e consumo de bens culturais, porém ameaça o patrimônio histórico e as culturas tradicionais, enquanto nos países em desenvolvimento a cultura é pré-requisito para o progresso econômico e social, porém, depende da descolonização do patrimônio e para isso torna-se necessária a cooperação internacional. Também foi desenvolvido um conceito de economia cultural entendido como serviços culturais para idosos e crianças e serviços e métodos de difusão cultural com o avanço tecnológico. Por fim, foram definidos também quem seriam os atores culturais, cuja participação deveria ser estimulada: jovens, artistas, comunidades locais, meios de comunicação e a educação formal, com conteúdo estético e cultural (UNESCO, 1970b).

Foi celebrado na 17ª Assembleia Geral da UNESCO em 1972, um dos mais importantes documentos para salvaguarda do patrimônio, a *Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural* (UNESCO, 1972c). Essa convenção ampliou a lista de bens a serem preservados, incorporando além do patrimônio cultural - entendido apenas como monumentos, conjuntos arquitetônicos e lugares de interesse - o patrimônio natural definido como “os monumentos naturais constituídos por formações físicas e biológicas ou por grupos de tais formações com valor universal excepcional do ponto de vista estético ou científico” (UNESCO, 1972c, art. 2º). Além disso, ela instituiu um mecanismo de salvaguarda para patrimônios culturais e naturais de “valor universal excepcional”, o patrimônio mundial (cf. figura 7, linha branca inferior) criando um Comitê do Patrimônio Mundial, e Fundo próprio

para assistir os Estados responsáveis pelas medidas de preservação. Esse comitê, embora tenha natureza intergovernamental, possui assentos para três Organizações Internacionais importantíssimas para a proteção do patrimônio, o ICCROM, Centro Internacional de Estudos para a Conservação e Restauro de Bens Culturais; O ICOMOS, Conselho Internacional de Monumentos e Locais de Interesse e a UICN, União Internacional para a Conservação da Natureza e Seus Recursos (UNESCO, 1972c).

Com essa rodada de debates com a sociedade civil e política, o conceito estratégico de política cultural mundial foi lançado pela UNESCO como uma proposta para ser inserido no plano de desenvolvimento global das Nações Unidas e como estratégia para viabilizar uma cooperação cultural internacional, por meio da Lista de Patrimônio Mundial. Ao considerar a cultura como um direito humano, ela se tornou uma questão de política nacional, para a qual os Estados precisam considerar as culturas tradicionais e suas comunidades, ampliar o acesso e difusão dos meios de comunicação de massa, educar culturalmente a população, guardar a liberdade de criação e ponderar sobre o impacto do turismo.

Por fim, com o objetivo universal de desenvolvimento concretizado como a missão de proteger a cultura local e democratizar a cultura mundial, a UNESCO já tinha condições para pensar em formas efetivas de atuação no mundo. Em 1975, a agência realizou um Painel composto por *experts*, políticos, artistas e profissionais, que deu origem a uma importante publicação, a *Moving Towards Change* de 1976, que será usada pelos Diretores Gerais como bússola, sobretudo por Amadou M'bow. Nesse encontro denominado de *Painel de Conselheiros sobre os maiores problemas mundiais e a contribuição da UNESCO para resolvê-los*, chegou-se a interpretação comum de que as raízes da crise mundial eram o desequilíbrio provocado pela desigualdade socioeconômica, reafirmando, portanto, como consenso o princípio estabelecido pelo PIDESC. A solução proposta pelos conselheiros seria uma “Nova Ordem Econômica Internacional”, que integrasse todas as dimensões da vida material, por meio da adaptação do processo de desenvolvimento às tradições locais, por meio do incentivo de políticas culturais multiculturais, proteção do patrimônio mundial e estímulo para equilibrar o fluxo global de informações (UNESCO, 1975).

Com os novos conceitos de direito cultural, política cultural e patrimônio mundial, a cultura adquire a função de “força dinâmica da sociedade”, cuja fragilidade precisa ser protegida da ameaça de desaparecer ou ser colonizada no processo de modernização e globalização dos meios, bens e serviços culturais. A conclusão dos conselheiros, conseqüentemente, foi de que uma “Nova Ordem Econômica Internacional” só poderia ser alcançada com uma “Nova Ordem Social Internacional” e para isso seria preciso integrar

educação, ciências, cultura, informação, economia e política. Isto é, era preciso reorganizar os setores da UNESCO com base em um objetivo comum, o desenvolvimento (UNESCO, 1975), justificando a necessidade da conferência que ficará conhecida como *Mondialcult* em 1982.

Paralelamente, a UNESCO, com o mesmo fim de operacionalizar a cooperação cultural internacional, pôs em execução o projeto de uma “Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação”, NWICO, (cf. figura 7, linha branca superior). M’bow, em uma entrevista de 1982, sintetiza esse projeto, explicando que os países de Segundo e Terceiro Mundos levantaram o debate sobre fluxo de informação mundial e a necessidade de um equilíbrio desse fluxo, controlado pelos países do Primeiro Mundo (M’BOW, 1982). Em 1960, na 16ª Conferência Geral, o conceito de fluxo livre e equilibrado de informação foi colocado aos Estados membros e o Diretor Geral foi instruído a facilitar o debate. Em 1976, no encontro em São José, foi recomendada a redistribuição de agências regionais da UNESCO, uma vez que a ocorrência do desequilíbrio é localizada entre os países industrializados e não industrializados. M’Bow, já como Diretor Geral, então, requisitou um estudo sobre a situação do acesso aos meios de comunicação, o que resultou no relatório *Many Voice, One World* redigido por Sean Macbride, que se tornou a orientação de M’bow para defender mecanismos estatais de proteção à imprensa, entre outras medidas, duramente atacadas pelo bloco dos países industrializados (M’BOW, 1982).

Essa direção, como já discutido, acirrou os ânimos e esquentou as oposições no interior da UNESCO, manifestando mais abertamente a politização no interior da organização. O que exigiu da Direção Geral, mecanismos diplomáticos mais sofisticados para conter não apenas os conflitos, mas um controle do debate, feito por meio da invocação do “Espírito de Nairobi” e seu método diplomático não ocidental de consenso, colocado em prática por meio de consultas com questionários aos Estados Nacionais sobre suas políticas culturais, encontros regionais para levantamento de demandas para operacionalizar as políticas culturais e promover a cooperação internacional.

3.4.2. Do Senso comum ao Consenso: a tradutibilidade

O processo burocrático da UNESCO consiste por si só em um mecanismo de produção de consenso. Como já comentado anteriormente, nas seções 2.3 (p.33) e 3.3 (p.60), o processo de escrita, revisão e tradução dos documentos, a retomada de documentos anteriores, reinterpretados a cada novo encontro, permite a “máquina burocrática” não apenas criar conexões entre os diferentes debates e reflexões, mas também ressignificar os conceitos,

podendo assim disfarçar as rupturas de pensamento e mudanças de direção dando-lhe um aspecto de continuidade, como Silva (2016) tão bem detalhou, dando a agência uma peculiar capacidade narrativa, já apresentada no capítulo anterior.

A UNESCO conduziu por mais de 20 anos um longo e cansativo processo de criação de consenso (Figura 8), exigindo-lhe muita criatividade metodológica, para partir da fragmentação dos discursos monográficos de cada país sobre sua experiência individual com políticas públicas, extrair um conteúdo comum dessas experiências nos debates promovidos em conferências, formular a partir desses extratos, conceitos em revisões bibliográficas, para então novamente serem postos em debate para aprovação e finalmente se concretizarem discursivamente na Declaração do México de 1982.

Figura 8. Infográfico do processo de construção do consenso sobre políticas culturais pela UNESCO



Fonte: autoria própria. Infográfico representando o fluxo do processo de produção consensual, observado na análise das fontes primárias, arquivos documentais, com base em FABRIZIO, 1981; UNESCO 1966, 1973, 1970a, 1970b, 1972a, 1972b, 1972c, 1974, 1975, 1976, 1978, 1982b, 1982c, 1982d, 1982e.

Entre o período de 1959 a 1987, a UNESCO publicou uma série de monografias sobre a política cultural específica de cada país. No total, a coleção conta com 77 monografias, muito diversas entre si, que apresentam um mosaico da compreensão que cada país tinha de política cultural. Em sua dissertação de mestrado, Silva (2016) analisou essas monografias, traçando

os caminhos da UNESCO para criar uma rede de relações entre atores, instituições e discursos no plano histórico.

Diante da diversidade dos documentos, Silva (2016) verificou a polissemia do termo política cultural. Para países socialistas, por exemplo, ela estava ligada à ideia de revolução, para países africanos e asiáticos, ela se referia à conexão entre passado e futuro. A França se referia às necessidades culturais e os EUA à informação e liberdade de expressão. Essa coleção de monografia reflete exatamente o senso comum em sua natureza fragmentada e caótica, cujos sentidos derivam das experiências vivenciadas a partir de iniciativas próprias. Para Silva (2016), a contribuição destes trabalhos para a UNESCO, está na constatação da existência de uma política cultural no senso comum e na estimulação dos países a pensar e sistematizar suas iniciativas nesse setor. Elas também serviram, no processo de construção do consenso, como marco narrativo democrático para uma “história das políticas culturais internacionais” e para construir uma linguagem comum e própria para as políticas culturais.

A partir de 1970, o processo de consenso avançou de maneira mais sistematizada, paralelo às monografias, com encontros intergovernamentais regionais. Tomando a Conferência de Veneza como ponto de partida, foram realizados mais cinco encontros: *Eurocult*, em Helsinki 1972, *Asiacult*, em Yogyakarta 1973, *Africacult* em Accra 1975, *Americacult* em Bogotá 1978, *Arabiacult* em Bagdá 1981²⁸. Diferentes das monografias, que tendiam a um estado da arte da política cultural nacional, nestas conferências regionais foram levantadas as propostas para uma política cultural mundial. Para o encontro mundial realizado no México em 1982, foi preparado um documento com uma lista dos temas presentes nas recomendações das conferências regionais, organizados em três eixos ou comissões: 1. Problemas fundamentais da cultura no mundo contemporâneo, 2. Política cultural e ação cultural, 3. Cooperação internacional cultural (UNESCO, 1982a).

Analisando os relatórios de cada conferência, é possível observar as fragmentações do senso comum regional, em quase todos os tópicos comuns. Essa comparação foi facilitada pela metodologia adotada pela UNESCO de organizar as conferências a partir de questionários prévios (SILVA, 2016), o que permitiu a tradutibilidade posteriormente na conferência mundial, como se vê no documento preparatório citado anteriormente (UNESCO, 1982a). No

²⁸ Não existem muitas informações, mas me parece que esse encontro não ocorreu de fato ou o documento não foi traduzido. No arquivo da UNESCO é possível encontrar uma agenda elaborada por experts para o Encontro programado para 1980 e depois, apenas um relatório feito com base nos questionários enviados para os países árabes, que fazia parte da metodologia preparatória para os encontros regionais (UNESCO, 1982a). Nos documentos usados para preparar a conferência mundial de 1982, também não há referências a esse encontro. Aqui, tomo como base para análise o documento preparado para o *Mondialcult* (UNESCO, 1982b).

quadro 1, é possível comparar os significados para conceitos que se tornaram uma linguagem comum em uma política cultural mundial e constatar as diferenças regionais na compreensão que resultariam em obstáculos para a construção de um consenso.

Como é possível notar pela discrepância de compreensão acerca das políticas culturais e de seus objetivos, apenas colocar os Estados membros para aprovar ou não medidas pactuadas para serem implementadas como políticas culturais nacionais não seria eficiente do ponto de vista consensual, tendo em vista o cenário politicamente conflituoso que se descortinava ao fundo dos debates, levantados no capítulo 1, que poderia ficar mais acirrado ainda já que os EUA não participaram desses encontros regionais. A solução encontrada foi procurar antecipar os pontos de conflito dos debates e trabalhar na construção de correspondências que facilitassem as discussões, criando antecipadamente uma linguagem comum (UNESCO, 1982a).

Quadro 1. Diferenças semânticas regionais dos principais conceitos relacionados às políticas culturais

Conceitos	<i>Eurocult</i>	<i>Asiacult</i>	<i>Africacult</i>	<i>Americacult</i>	<i>Arabiacult</i>
Cultura como a forma geral de	Lazer (oposição à cultura cultivada ou “alta cultura”)	Tradição (em oposição ao moderno)	Diversidade cultural (multiculturalismo)	Pluralismo cultural (oposição entre nacional e local)	Autenticidade (oposição entre ocidente e oriente)
Desenvolvimento cultural fundamentado na	Afirmação da diferença	Identidade nacional	Identidade cultural	Identidade cultural	Identidade ideológica
Educação cultural para	Desenvolvimento pessoal	Enraizamento do presente no passado	Enraizamento do presente no passado	Proteção das minorias	Preparação do indivíduo para participar das práticas sociais
Trabalho cultural entendido como atuação	Política dos artistas	Social dos Animadores culturais	Em setores técnicos variados	Em setores técnicos variados	Em setores técnicos variados
Patrimônio Cultural é definido por seu caráter	Histórico e artístico	De autenticidade	De imaterialidade (tradições orais)	De historicidade (pré-colonial)	De Herança
Cooperação cultural por meio de	Universalização	Convivência	Reconhecimento	Interdependência	Reconhecimento

Fonte: Autoria própria. Diferenças semânticas regionais dos principais conceitos relacionados às políticas culturais expressos nas conferências intergovernamentais regionais Eurocult (1972), Asiacult (1973), Africacult (1975), Americacult (1978) e Arabiacult (1981), com base nos Relatórios finais para o Diretor Geral das Conferências Intergovernamentais sobre Políticas Culturais Regionais (UNESCO, 1972, 1974, 1976, 1978, 1982b).

Caio Gonçalves Dias dedicou-se à análise dessa metodologia adotada pela UNESCO no período de 1979 e 1982, ou seja, no período que antecede o encontro mundial (DIAS, 2020).

Por meio de consultas a especialistas²⁹, organizações não governamentais e aos outros setores da própria UNESCO³⁰, além das conferências regionais com representantes dos Estados membros já citados, a UNESCO construiu a programação diária da conferência mundial, denominada “ordem do dia”, cuidadosamente elaborada durante o período estudado por Dias (2020). Entre as referências para tais encontros, destaca-se um documento, “*Refletions on the evolution of the notion of culture and of the concepts relating to cultural development and cultural policies since 1970*” de 1981 de Claude Fabrizio.

Esse relatório (FABRIZIO, 1981) partiu das conferências de Veneza e das conferências regionais para construir as ideias gerais sobre cultura, política cultura e cooperação cultural. Nele, o relator apontou para direção antropológica para a qual o conceito de cultura evoluiu, abandonando progressivamente o sentido estético e elitista, sem, contudo, ser extinto, o que levou o autor a propor o mesmo conceito tripartite já presente no relatório da conferência de Mônaco (UNESCO, 1970a). O patrimônio, segundo suas observações, sofreu esta mesma fragmentação, que segundo Fabrizio só poderia ser superada se os meios de comunicação de massa fossem usados como veículos educativos, sugestão já presente no Painel de Conselheiros de 1975 (UNESCO, 1975), para fomentar uma compreensão cultural que superasse as antinomias entre: tradição e modernidade, cultura como um componente de identidade em relação às outras culturas, unidade e pluralismo cultural, desenvolvimento cultural para o Estado e para os indivíduos, apresentadas nas conferências regionais.

O autor concluiu que o futuro da cooperação cultural dependia de um fórum para coletar e comparar as necessidades locais e regionais, justificando o *Mondialcult*. Além de verificar a necessidade de uma plataforma de pré-requisitos éticos, um sentido de desenvolvimento como mudanças e transferências, que só se efetivará na década de 1990, e a ampliação de linhas de pesquisa sobre o tema, levado a cabo pelos encontros promovidos pelo ICCROM e ICOMOS durante toda a década de 1980 e 1990, das quais se originaram a maioria das chamadas cartas patrimoniais (FABRIZIO, 1981).

Outro relatório importante é o *Patrimonio Cultural de la Humanidad: Responsabilidad Común* publicado em maio de 1982 como parte dos documentos de referência para o

²⁹ Dias (2020) notou a presença do designer brasileiro Aloísio Magalhães nos dois encontros com especialistas realizados em 1980 e 1981, quando este já atuava como presidente do IPHAN, na época fragmentado como DEPHAN e Instituto Pró-memória.

³⁰ A UNESCO dividia suas responsabilidades em cinco setores: educação, cultura e patrimônio, ciências naturais, ciências humanas e comunicação. Segundo Dytz (2014), o plano de médio prazo para 2014-2021, prevê, a título de contenção de gastos devido a crise de 2011, a concentração de cinco para três setores: educação, ciências e cultura e os objetivos primordiais reduzidos à dois: paz e desenvolvimento sustentável, excluindo das prioridades a fome e a informação.

Mondialcult. Nele é enfatizada a função prática da proteção patrimonial para as políticas culturais, sublinhando que, desde a Conferência de Veneza, em 1970, a salvaguarda e a revalorização cultural foram colocadas como núcleo do processo de definição e aplicação das políticas culturais. Dessa forma, o documento alinhou às diversas ações de conservação do patrimônio cultural às políticas culturais como estratégia de cooperação cultural, apontando que a iniciativa deveria partir das comunidades e Estados, enquanto a UNESCO deve apenas ofertar colaboração técnica, assessorando a implantação do projeto e mediando acordos. Para isso, o relatório recomendava aos Estados investir em capacitação profissional, infraestrutura governamental e criação de fundos específicos (UNESCO, 1982d), o que ficou realmente acertado na conferência Mundial de 1982 através das resoluções e da declaração.

Deste modo, em julho de 1982, quando os trabalhos da *Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais*, o *Mondialcult*, foram iniciados, os participantes já possuíam em mãos uma orientação com a qual poderiam comunicar-se de maneira mais clara e objetiva, uma vez que a definição de cultura, contemplando três distintos conceitos, estava dada, assim como o objetivo de desenvolvimento, como proteção da identidade cultural por meio da educação e promoção das atividades culturais. Também já estava direcionada a forma de pensar a cooperação cultural internacional como projetos e programas de preservação patrimonial.

3.4.3. Consenso: o ponto de encontro físico e espiritual

O *Mondiacult* foi realizado na Cidade do México entre os dias 26 de julho a 06 de agosto de 1982 e consolidou, com a publicação da *Declaração do México* de 1982, o processo de 12 anos para construir o conceito de Política Cultural Mundial, a parte que caberia a UNESCO na construção de uma Nova Ordem Econômica Mundial, projetada pela ONU. Em seu discurso de abertura, o Diretor Geral Amadou M'bow, encorajou a ideia de que o desenvolvimento poderia ser a manifestação integral das possibilidades de toda a coletividade, sobretudo, nos países em desenvolvimento, uma vez que a vitalidade da cultura é a incorporação equilibrada dos elementos novos às heranças do passado. Apontando para uma brecha no horizonte histórico para os países em desenvolvimento, ele sugeria que “Se o patrimônio cultural contém tudo aquilo que uma cultura produziu e continua produzindo, a identidade cultural contém, em potência, tudo o que esta é suscetível de produzir” (UNESCO, 1982c, p. 185).

Por certo, a leitura do relatório final do *Mondialcult* realmente permite interpretar a emergência de uma nova UNESCO, gestada nos debates desta conferência. É possível vislumbrar uma nova agência, cujo antigo objetivo de alcançar a paz por meio da reconstrução

dos direitos perdidos nas guerras mundiais, é substituído pela iniciativa de promover a paz pela revolução cultural e conquista dos direitos perdidos no processo histórico. Não à toa, os países industrializados farão forte oposição a partir de então, endurecendo as críticas contra a metodologia de consenso, a politização das decisões e a personalidade do Diretor Geral, como já descrito no capítulo 1.

Tanto os objetivos quanto às ações da UNESCO são ressignificados pelo princípio “paz pelo desenvolvimento”, que se desdobra nas premissas de uma educação para fortalecer a identidade cultural, das ciências para alcançar o desenvolvimento e de uma comunicação para impedir o avanço do imperialismo cultural. A cultura é sonhada como um “idioma de comunhão entre os povos”, uma vez que se influenciam mutuamente, ponderando que as culturas do Sul poderiam inclusive “reviver” as demais (UNESCO, 1982c, p. 17, §113). Dentro dessa nova paisagem esboçada na conferência, falar de identidade cultural é se referir à defesa das tradições, falar em democracia cultural é se referir à participação desses povos tradicionais, falar de desenvolvimento cultural é se referir à uma proposta política que insere o humano como o destinatário do desenvolvimento (UNESCO, 1982, p. 11-17).

Na tabela 2, encontram-se listados os temas sobre os quais versam as 181 recomendações feitas pela Assembleia do *Mondialcult* e o número de recomendações dedicadas a cada um deles. Considerando que tais recomendações são sugestões de iniciativas a serem tomadas pelos Estados membros, nota-se a predominância da necessidade deles com relação à preservação do patrimônio cultural e cooperação cultural internacional (itens 6 e 15), uma vez que tais iniciativas são, em grande medida, de responsabilidade da UNESCO. Outro ponto interessante é a interação entre os setores da UNESCO em iniciativas interdisciplinares conectadas pela cultura (itens 9,10,11,12). Por fim, o sentido tripartite de educação na mesma direção do sentido de cultura, tal como pensado na conferência de Mônaco (UNESCO, 1970a) e reforçado no relatório de Fabrizio (1981), a educação estética e artística para a uma cultura cultivada, ilustrada (item 8), a difusão de conhecimento para uma cultura de massa (item 9) e a educação intercultural para uma cultura popular (item 10), entre as quais encontra-se uma recomendação especificamente sobre educação patrimonial, a recomendação Nº 96 (UNESCO, 1982c).

Tabela 2. Lista dos temas nos quais foram organizadas as resoluções para estabelecer uma política cultural mundial

Temas	Quantidade
1 Identidade cultural	12
2 Relações interculturais	07
3 Valores culturais e espirituais	02
4 Dimensão cultural do desenvolvimento	06
5 Cultura e democracia	07
6 Preservação e revalorização do patrimônio cultural	39
7 Criação artística e intelectual	11
8 Educação estética e artística	03
9 Cultura, educação, ciência e comunicação	01
10 Cultura e educação	10
11 Cultura, ciência e tecnologia	02
12 Cultura, informação e comunicação	09
13 Produção e difusão de bens e serviços culturais: indústrias culturais	08
14 Administração cultural	19
15 Cooperação cultural internacional	45

Fonte: Autoria própria Lista dos temas nos quais estão organizadas as 181 recomendações da Conferência Mundial sobre Políticas Culturais de 1982, com base em UNESCO 1982c, p. 49-55.

Os produtos dessa Conferência, além desse conjunto de recomendações aprovadas em sua maioria por consenso, foram a celebração da “Declaração do México” e uma moção de reconhecimento à dedicação, apoio e esclarecimento do Diretor Geral aos trabalhos do Secretariado (UNESCO, 1982, p. 21) Na entrevista de 1984, M’bow referiu-se a esse momento como o mais gratificante da sua história como Diretor Geral: “O Resultado foi que o texto foi adotado por aclamação. Todo salão se levantou e aplaudiu. Esse foi um dos momentos mais emocionantes da minha vida.” (M’BOW, 1984, p. 266, tradução da autora)³¹.

A conferência assumiu, por estes relatos, o tom de clímax de uma longa, mas exitosa batalha hegemônica. No entanto, a conquista de uma declaração é um passo importante, mas não suficiente no cenário internacional. Em termos jurídicos, a declaração é um reconhecimento da comunidade internacional, no caso, sobre a importância da cultura para o mundo, mas não imputa responsabilidades aos Estados ou Agências Internacionais, algo que só pode ser obtido com um pacto, tratado ou convenção. Desse modo, nem o direito à diversidade cultural, em 1982, nem o direito ao desenvolvimento, em 1986 estão de fato conquistados.

Como já visto no capítulo anterior, todo este processo é perigosamente ameaçado pelos países industrializados e duramente atacado pelos EUA. Mesmo com a saída do Reino Unido e de Singapura, as pressões não diminuíram. Como já citado, em sua análise sobre lealdade,

³¹ *The result was that the text was adopted by acclamation. The entire hall stood up and applauded. It was one of the most moving moments of my life.* (M’BOW, 1984, p. 266).

Kittel, Rittberger e Schimmelfennig (1995) comentaram a pressão da Alemanha que ameaçava também suspender a contribuição caso M'bow fosse reeleito pela terceira vez. Em 1986, Amadou M'bow declarou à AFP (*Agence France-Presse*), em relação à sua sucessão, que aqueles que queriam destruir a instituição não o conseguiram. Contudo, em 1987, o jornal *Le Monde* declararia o “alívio” com que a notícia do “sacrifício do diretor” era recebida, ao informar que Amadou M'bow não concorreria ao terceiro mandato e deixaria organização (THASSINDA, 1989, p. 14)³².

A revolução cultural foi combatida pelos outros dois diretores gerais seguintes. Frederico Mayor, sucessor de M'bow, voltou ao princípio contido na Declaração de 1945 criando um programa de “cultura da paz”, dirigindo a organização rumo à educação para paz, direitos humanos e democracia. Para só então seu sucessor, Koichirō Matsuura, retomar a direção da cultura tradicional por outros caminhos (DYTZ, 2014, FERNANDES, 2015).

É interessante notar a sutileza narrativa da conselheira UNESCO para contar sua própria história, obliterando o período conturbado da direção de M'Bow (FERNANDES, 2015). Como, por exemplo, o estudo de Mawele (2005) que historicizou a UNESCO tomando o programa da “cultura da paz” de Mayor como referência, na Conferência de comemoração dos 60 anos da UNESCO, em 2005, ou mesmo o silêncio de Claude Lévi Strauss na sua fala na abertura da mesma conferência em que preferiu criticar a Convenção sobre Patrimônio Mundial de 1972 a ressaltar a guinada antropológica de 1960-1980 (STRAUSS, 2007). Outros preferiram o deslocamento da iniciativa da virada antropológica do setor cultural da UNESCO para 1995, como o relatório *Our Creative Diversity* (SIGN, 2011; WRIGHT, 1998). Ou ainda, o levantamento histórico de Sigh (2011) sobre Patrimônio Imaterial recontado como influência nipônica, e datando seu surgimento na recomendação de 1989 em um arco narrativo até a convenção de 2003, creditando à influência Matsuura, membro do comitê de patrimônio mundial antes de ser eleito Diretor Geral em 1999.

3.4.4. Ocaso: o controle da tradução

³² As eleições nas Organizações Internacionais acontecem em turnos, nos quais os candidatos menos votados vão sendo eliminados. Durante as eleições para Diretor Geral em 1987, o candidato paquistanês não obteve apoio suficiente e M'Bow se candidatou para o 4º turno, no qual obteve 21 votos, enquanto Frederico Mayor, apoiado oficialmente pela maioria de países da América latina e da Europa, pelo Japão e informalmente pelos EUA e Reino Unido, só obteve 19 votos. No quinto turno, M'bow obteve 20 votos, porém Senegal retirou a candidatura de M'bow, dando a direção geral para Mayor. (MAUREL, s/d)

Ao pesquisar sobre este processo de construção de uma ferramenta para operacionalizar a cooperação internacional, Silva (2016) propôs a interpretação de que a expressão “política cultural”, presente no senso comum internacional graças às experiências derivadas das iniciativas dos Estados até 1970, é ressignificada pela UNESCO que a eleva à categoria de conceito operacional por meio do consenso internacional. A autora propõe, para fins didáticos, a distinção de três períodos dentro do intervalo de 39 anos, entre a *Convenção sobre Cooperação Cultural Internacional* de 1966 a *Convenção de Salvaguarda da diversidade cultural* de 2005: um período em que vigorou o senso comum fundamentado nas diversas experiências locais e nacionais até 1960, seguido do período de tradução e centralização sobre a expressão pela UNESCO entre 1966-1980, sucedido por um período de flutuação e objetificação da expressão como objeto de estudo pela própria agência e pela academia científica (SILVA, 2016).

Este último período é um movimento realizado pela UNESCO, em seu constante trabalho de escrita e reescrita. Com uma revisão crítica e pragmática, a agência procurou alinhar seus trabalhos à abordagem neoliberal radicalizada na década de 1990. Entre os documentos ligados à proteção patrimonial, o movimento de desvio pode ser observado na Recomendação de 1989 sobre Folclore (UNESCO, 1989), que retomou a questão diversidade cultural e identidade cultural, por uma via alternativa aberta por estudos realizados por comissões paralelas, estimulando o papel conservador de proteção por meio de inventários, arquivos e museus (UNESCO, 1989). Anulando assim, a potência política da cultura popular para conduzir o desenvolvimento, considerada essencial nas discussões do período 1970-80.

No relatório *Desarability of adopting a general international instrument on the safeguarding of flokllore* de 1987, produzido para a 24ª Conferência Geral da UNESCO, foi feito um levantamento geral de todos os encontros realizados sobre o tema e recapitulação de todo o debate. É por ele que se descobre que a via alternativa tomada para a *discussão neutra* da identidade cultural é a prevalência das discussões sobre folclore conduzidas por outra Organização Internacional ligada à UNESCO, a Organização Internacional da Propriedade Intelectual (em inglês, WIPO), responsável pela normatização do *Copyright*. É nos debates conduzidos por essa agência que a identidade cultural contida no folclore é traduzida por “expressões folclóricas”, cujo caráter *sui generis* poderia ser preservado como “expressão de propriedade intelectual” de uma comunidade (UNESCO, 1987). Dando origem a forma mais utilizada atualmente de proteção de Patrimônio Imaterial: o registro. Amplamente explorado pelas comunidades como selo de autenticidade, como é o caso do registro do nome vinho espumante da região de Champagne, produzido na região homônima no nordeste da França, o

queijo Canastra produzido na região na Serra da Canastra em Minas Gerais, entre muitos outros exemplos.

Em 1993, uma iniciativa fundamental para educação patrimonial, que aprofundarei no próximo capítulo, é o lançamento do *Living Human Treasures System* (UNESCO, 1993), cuja base é a *Convenção de Proteção para o Patrimônio Mundial, Cultural e Natural* de 1972 e a *Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular* de 1989, negligenciando assim todo o período de políticas patrimoniais de 1970 a 1982. Esse sistema, proposto em um fórum de especialistas previa arregimentar pessoas de grande distinção e domínio da cultura popular, considerados “tesouros vivos da humanidade” para trabalhar como disseminadores da cultura popular, protegendo assim as práticas, saberes que constituíam um patrimônio intangível (UNESCO, 2002). O programa, embora promissor, foi descontinuado em 2003, quando é celebrada a *Convenção sobre Salvaguarda do Patrimônio Imaterial*.

O trabalho de revisão mais radical dos próprios conceitos é o relatório *Our creative diversity* (UNESCO, 1995), apresentando uma tradução do conceito de cultura, política cultural e cooperação cultural para uma linguagem mais *neutra*³³ para o mercado liberal e para as sociais democracias, de modo atender às expectativas dos países industrializados, e dos Estados Unidos em particular. Como enfatizou Victor Margolin em sua resenha sobre este relatório, ao citar a carta do presidente Bill Clinton para o Diretor Geral Federico Mayor, na qual aprovava os esforços feitos pela UNESCO para “sanar as preocupações que levaram à saída dos EUA em 1984”. Por outro lado, Margolin também alertava para o fato de que as políticas culturais internacionais estavam sendo gestadas sem a participação dos EUA, o que poderia enfraquecer a liderança global americana (MARGOLIN, 1996).

Por linguagem neutra, no entanto, entende-se progressista³⁴. A comissão responsável pelo relatório foi presidida pelo peruano Javier Pérez de Cuéllar (1920-2020), que ocupou

³³ Essa linguagem neutra já havia sido notada em outro documento, *Our Common Future* ou *Relatório Brundtland* de 1987, um relatório fundamental do período, pois lançou o conceito de Desenvolvimento Sustentável na linguagem onusiana, sendo inclusive referência para o documento de 1995. Essa linguagem “objetiva e desapaixonada”, que consistia em não culpabilizar países pelos desastres ambientais, nem imputar diretamente responsabilidade a ninguém, causou estranheza na própria comissão que havia o encomendado, como nota Keble (1988) em sua resenha. No entanto, é fácil imaginar o impacto negativo que o relatório teria, uma vez que na malha da “interdependência complexa”, a denúncia recairia sobre parte dos membros da própria ONU.

³⁴ Uso aqui o termo tal como se encontra nos trabalhos do economista equatoriano Alberto Acosta. Para este autor, que participou da Assembleia Constituinte do Equador que redigiu uma das Constituições mais pluralistas da América Latina, o desenvolvimento é um projeto de economia planificada que se tornou hegemônico sendo absorvido pela crítica nas proposições do PNUD e IDH, se desdobrando em muitos conceitos econômicos como Desenvolvimento Humano, Índice de Bem Estar Econômico e Social, entre tantos outros. No entanto, esse desenvolvimento Humano carrega ainda a agenda colonial de exploração do poder, do saber e do ser, traduzida em assistencialismo, privatização dos direitos, etc. O progressismo é, segundo Acosta, a “face esquerda do desenvolvimento”, um discurso reformista de redistribuição de recursos e proteção das minorias, alicerçado na exploração livre dos recursos humanos e naturais (ACOSTA, 2016).

diversos cargos na ONU, entre eles o de Secretário Geral entre 1982-1991. Os trabalhos da comissão começaram em 1993 e se desdobraram até 1995 com sua publicação. Mesmo ano que Cuéllar perdeu a eleição para Presidente do Peru, na qual havia participado como candidato do partido *Unión por el Perú*, cujo ambíguo espectro político vai da esquerda, em aspectos econômicos, à direita, em aspectos sociais.

O relatório composto de dez capítulos revisou o conceito de cultura higienizando-o da semântica política que reconhecia as diferenças entre cultura popular, cultura cultivada e cultura de massa, apresentando-o tecnicamente como resultado de duas visões distintas do desenvolvimento econômico. A perspectiva mais restrita do desenvolvimento, entendido como crescimento econômico, gera um conceito utilitarista de cultura como uma condição para liberdade individual e um meio de atingir os fins econômicos. Já a perspectiva mais humana e sustentável do desenvolvimento, permite pensar a cultura na sua diversidade como forma de vida pela qual se expressa pela liberdade criativa (UNESCO, 1995).

Reduzido o debate a uma contradição ideológica entre um sentido liberal e sentido progressista de cultura, a solução apontada foi a formulação de uma ética global, pinçando a recomendação do relatório de Fabrizio (UNESCO, 1981) para os Estados atuarem no mercado, para que estes possam lidar com as contradições entre moderno e tradicional, global e local. Neste modelo de governança global por código de ética, os direitos humanos, estimulados pela cultura de paz de Mayor, são responsabilidade nacional que se expressa nos valores democráticos da tolerância, respeito, participação e proteção das minorias. O subdesenvolvimento deixa de ser um problema internacional ao ser localizado na desigualdade existente no interior das nações sob a forma de racismo, xenofobia, machismo, fanatismo, isto é, nas formas de exclusão de grupos por marcadores de gênero, raça, etnia ou classe (UNESCO, 1995). Ou seja, as desigualdades entre países, cujo interesse seria internacional para a UNESCO de M'Bow, são deslocadas para dentro dos países como desigualdades entre gênero, classes, grupos étnicos, interpretadas assim como problemas nacionais pela UNESCO de Mayor.

Nesse contexto, a estratégia de desenvolvimento pela cooperação internacional, justificada pela responsabilização dos países industrializados pela condição de “atraso” dos países subdesenvolvidos, é substituída pela estratégia da competição internacional, baseada na eficiência dos Estados Nacionais em resolver o problema de equidade em relação às minorias, e sustentabilidade, em relação ao meio-ambiente. A sugestão final do relatório é a exploração da criatividade como potência para solucionar problemas e gerar conhecimento e projetos próprios para gerir seus conflitos internos (UNESCO, 1995).

Como a antropóloga Susan Wright observou, o conceito de cultura constante neste relatório cristalizou a cultura como senso comum, congelando a dinâmica cultural de produção de poder das culturas locais (WRIGHT, 1998). Esse esvaziamento semântico e enfraquecimento político do conceito de cultura são incorporados pela UNESCO na Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento, realizada em Estocolmo 1998, da qual resultou o documento (UNESCO, 1998), no qual a criatividade como potência econômica dos povos é já manipulada para gerar “sucesso econômico” por meio de indústrias criativas, que mais tarde, se tornará um dos departamentos do setor de cultura da UNESCO.

A abordagem multiculturalista da identidade cultural, nessa economia criativa, é substituída pela abordagem intercultural, na qual a cooperação cultural internacional é traduzida como, e reduzida ao diálogo cultural que ocorre nas trocas criativas. As pessoas, fontes da criatividade, são interpretadas como tesouros vivos que devem ser capitalizados pelas indústrias criativas por meio da educação patrimonial das comunidades, como sugerido no programa *Tesouros Humanos Vivos* de 1993 (UNESCO, 2002), ou por meio da formação profissional intercultural nas escolas, como sugerido no famoso relatório *Educação: Um Tesouro a se Descobrir* de Jacques Delors, originalmente publicado em 1996 (DELORS, 2003).

Desse modo, quando a diversidade cultural chegou finalmente a ser declarada universalmente pela UNESCO em 2001, ela é reconhecida como patrimônio cultural da humanidade (art.1º) e, enquanto patrimônio, é fonte da criatividade (art.7º), energia econômica capaz de alimentar o plano de desenvolvimento da comunidade (art.8º), orientada pela iniciativa de solidariedade entre setor público, privado e sociedade civil (art. 11º), restando à organização apenas articular no plano internacional (art. 12º) para que os Estados interajam criativamente livres entre si (UNESCO, 2001).

Em 2003, foi aprovada a *Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*, que não apenas introduziu os bens culturais imateriais na lista de proteção, como criou uma contribuição para os Estados membros para preservar patrimônios tombados ou inventariados como mundiais, por meio de um fundo internacional criado para esse fim, e gerido pelo *Comitê Internacional de Salvaguarda do Patrimônio Mundial*. Na prática, a convenção funciona como ajuda internacional para fomentar ou manter iniciativas nacionais ou locais de indústrias criativas para desenvolver uma economia cultural.

Em consonância com essa lógica progressista, a Convenção de 2005 define Expressões Culturais como “aquelas expressões que resultam da criatividade de indivíduos, grupos e sociedades e que possuem conteúdo cultural”, sendo o conteúdo cultural o “caráter simbólico, dimensão artística e valores culturais que têm por origem ou expressam identidades culturais”.

Políticas culturais, portanto, nesse novo contexto, são ações cuja finalidade é “exercer efeito direto sobre as expressões culturais de indivíduos, grupos ou sociedades” (UNESCO, 2005). Assim como na *Declaração para Expressão das Diversidades Culturais*, cujo objetivo é fortalecer os elos da cadeia produtiva cultural, principalmente nos países em desenvolvimento (UNESCO, 2005), a *Convenção de Proteção das Expressões Culturais* imputa ao Estado a responsabilidade pela proteção do direito de explorar bens e serviços culturais, o qual deve inventariar o patrimônio imaterial, regular o mercado cultural e a exploração da autenticidade.

Em resumo, após a *Conferência do México*, em 1982, a potência política do conceito *cultura* vai sendo deslocada para o conceito econômico de *criatividade* (UNESCO, 1995), a força produtiva da cultura. Conseqüentemente o empoderamento, contido nas expressões *identidade cultural*, *democracia cultural* e *desenvolvimento cultural*, foi substituído pela oportunidade de explorar as *expressões culturais*, o produto da criatividade, e pelas *indústrias criativas* (UNESCO, 1998), ou *indústrias culturais* (UNESCO 2005), o processo produtivo da cultura. A proteção do patrimônio cultural passou a ser interpretada como uma política nacional ou local de *desenvolvimento [do mercado] cultural* (UNESCO, 2003), encorajado pela *solidariedade internacional* como as trocas de bens e serviços culturais (UNESCO, 2001 e 2005).

3.5. A POTÊNCIA DO PATRIMÔNIO CULTURAL

Em um constante processo de reescrita, revisão e tradução de si mesmo, a conselheira vai tecendo sua própria cultura mundial da paz, amarrando os fios soltos, inserindo novos fios mais flexíveis de urdume entre os antigos e estáveis fios da trama. Ora personificada na figura autêntica e de autoridade do Diretor Geral, ora dissolvida no coletivo do quadro executivo, do secretariado, dos colaboradores ou mesmo dos Estados membros, a UNESCO como narrador em primeira pessoa faz a si mesmo. É nesse processo de tecer que o documento publicado pela UNESCO sobre a Convenção sobre Salvaguarda das Expressões Culturais de 2005 é o ponto de chegada da longa marcha que a UNESCO iniciou em 1966.

Nele, a UNESCO dividiu essa tortuosa caminhada em quatro momentos: (i) a ampliação do conceito de cultura como produção de arte e expressão da identidade cultural; (ii) a construção do vínculo entre cultura e desenvolvimento; (iii) o reconhecimento das bases culturais para construção das democracias; (iv) e finalmente o reconhecimento da diversidade cultural como um patrimônio comum da humanidade. (UNESCO, 2005). No entanto, levantando a sofisticada musseline da narrativa de primeira pessoa produzida depois de findos

os acontecimentos, por meio da leitura dos documentos variados produzidos durante o processo, a história se não é outra, é pelo menos mais conflituosa e rocambolesca, cuja reconstrução foi o objetivo deste capítulo.

Ao fim, surgiu dessa trama as faíscas de uma luta pela potência contida na cultura, sonhada pelos países emergentes como a força necessária para superar a condição de atraso e subsistência criada pela colonização, mas também cobiçada pelos países industrializados como a energia necessária para substituir as fontes exauridas do capitalismo, a máquina e natureza, pelo homem.

A história da construção das políticas culturais é, portanto, a história da disputa pela potência do patrimônio cultural da humanidade. É uma luta pelo poder, que está contido na própria experiência individual de pertencer a uma comunidade e assume a forma material e simbólica de bens culturais materiais e imateriais. É a potência que pode transformar a vida em uma experiência de liberdade ou de riqueza. Por isso, no próximo capítulo, aprofundarei as análises sobre essa potência da experiência cultural materializada física e espiritualmente como patrimônio e sobre a herança individual e coletiva dela, por meio da educação.

4. CAPÍTULO 3: A HERANÇA

A união do rebanho faz o leão ir dormir com fome.

Provérbio africano

4.1. INTRODUÇÃO

Os capítulos anteriores trouxeram os resultados da investigação documental feita para compreender as lutas hegemônicas no interior da UNESCO pela participação na elaboração dos instrumentos legais para gestão do patrimônio cultural da humanidade. Ela me conduziu, no capítulo 1, à interpretação da atuação da UNESCO nestes conflitos como um intelectual orgânico que procurou construir através do consenso um acordo de cooperação internacional para salvar o patrimônio cultural da destruição do tempo, dos conflitos armados e da globalização, em suas várias facetas, a modernização, a industrialização e a massificação.

Esse consenso, no entanto, foi costurado durante um período de crescente polarização ideológica alimentada pela Guerra Fria e pela descolonização, no qual os protagonistas se comportavam de maneira ambígua, como procurei demonstrar no capítulo 2. Os países industrializados, em posição dominante, exerciam todo o seu poder financeiro sobre a UNESCO com ameaças de suspensão de pagamento e retirada da agência, porém reafirmavam em seu discurso a preocupação com os países periféricos e a disposição para aliviar a pobreza deles. Enquanto o Terceiro Mundo, em situação de franca subalternidade, figurava ora como um objeto de disputa, como no caso do projeto NWICO, ora como um Bloco em defesa dos seus interesses de desenvolvimento econômico e cultural, como nos casos do projeto NIEO e da construção de uma política cultural internacional. A UNESCO, principalmente durante a década de 1970 e 1980, agia com “gesto de dois sexos”, ora se manifestando como o próprio bloco do Terceiro Mundo, sobretudo nos discursos do Diretor Geral M’Bow, ora como vítima da polarização, como nos escândalos envolvendo o secretariado, e da falta de verbas.

A vitória do Terceiro Mundo, consagrada na Declaração do México de 1982 e na Declaração do Direito ao Desenvolvimento em 1986, embora tenha sido episódica, uma vez que os países dominantes retomaram o controle da agência na década de 1990, inclinando as ações da agência para decisões mais pragmáticas e neoliberais, abriu um caminho para que os grupos subalternizados no interior dos Estados Nacionais pudessem reivindicar juridicamente

sua cidadania integral por meio da incorporação de suas demandas como direitos sociais, econômicos e culturais. Acordada pelos Estados signatários do PIDESC, a incorporação dos direitos coletivos nas constituições, como direito à terra, à escola plurilíngue, ao trabalho digno e salário iguais, precisaria ainda ser protestada pelos movimentos sociais, porém agora contavam com dispositivos internacionais para reforçar suas lutas.

A herança deixada pela ascensão do Terceiro Mundo na UNESCO serviu como um dispositivo político e jurídico internacional para garantir a cidadania. Entre esses dispositivos está a gestão do patrimônio cultural material e imaterial por meio da educação. Por isso, neste capítulo, proponho a análise da educação patrimonial e seu potencial hegemônico nas disputas pela posse do patrimônio cultural e natural.

Partindo das orientações gramscianas, apresentadas na seção 4.2, a respeito da hegemonia como um projeto político e pedagógico do Estado para manter fortalecidas as defesas internas dos países por meio da coesão social e defesa territorial, este capítulo tem como objetivo medir o impacto das iniciativas de internacionalização da proteção do patrimônio cultural e natural da humanidade e pensar em critérios para avaliar o uso político dessas iniciativas.

Com esse intuito, ele foi estruturado para apresentar a interpretação da educação patrimonial dentro do jogo político de reação dos Estados Nacionais à força persuasiva da UNESCO em suas recomendações e convenções sobre a salvaguarda, em que uma política patrimonial, e consequentemente uma educação patrimonial, é desenhada pela UNESCO e pactuada entre os Estados.

Para tanto, serão apresentadas três leituras com níveis de profundidade diferentes, sobre os documentos relativos à salvaguarda do Patrimônio que citam iniciativas educativas. Na seção 4.3 será apresentada a teoria dos usos do patrimônio de Nestor Garcia Canclini, com a qual estabeleci as categorias de análise dos documentos: os sentidos e usos político-pedagógicos da educação patrimonial. Na seção 4.4, serão apresentados os resultados da primeira leitura dos documentos em que se tornaram evidentes as diferentes abordagens propostas ao longo da história da UNESCO, cuja atuação como conselheira procurava sensibilizar os Estados Nacionais em relação à proteção do patrimônio, dando um sentido político para essa proteção, para convencê-los a participar de um trabalho cooperativo de salvaguarda.

A seção 4.5 é dedicada à segunda leitura dos documentos, na qual o sentido político da proteção patrimonial e, por conseguinte da educação patrimonial, é contextualizado pelos debates entre a UNESCO, Estados Nacionais e a Sociedade Civil. Neles, é possível perceber a

diversidade de usos políticos da educação patrimonial e o conflito de interesses manifestos por meio de cartas, declarações e convenções nacionais e regionais.

Por fim, na última seção, 4.6, os sentidos e usos político-pedagógicos da educação patrimonial serão contrastados com a posição e disposição de seus autores dentro do debate global sobre preservação do patrimônio com o objetivo de compreender os projetos político-pedagógicos para a construção de uma defesa da identidade e do território em um contexto de globalização.

4.2. O PAPEL EDUCATIVO DO ESTADO SEGUNDO GRAMSCI

Diferente da promessa liberal de uma ascensão econômica individual por meio de uma formação que garanta ao sujeito um bom preço no mercado de trabalho como mão de obra qualificada, Gramsci via a educação como uma forma de intervenção política, que poderia ser mobilizada para gestar o movimento revolucionário. Ela é libertadora, nesse segundo sentido, porque abre a oportunidade de as minorias lutarem para sair da condição de subalternidade em que se encontram.

Um dos problemas cruciais, na perspectiva gramsciana, para o fim dessa condição, era a incapacidade dos grupos subalternos de se fixarem no controle do movimento revolucionário. Em sua análise essa dificuldade residiria na falta de meios para resistir às pressões e ataques das classes dominantes. Por isso a revolução é cultural, pois deve elevar as massas ao poder, ao organizá-las em um “homem coletivo”, o único agente histórico capaz de promover um ato histórico. (Gramsci, 2001, cad. 10, § 44, p. 398-399). No parágrafo intitulado “Questão do ‘homem coletivo’ ou do ‘conformismo social’”, entendido como sociabilidade, Gramsci afirmava ser o “papel educativo do Estado” criar as condições para que os indivíduos possam ser incorporados, por meio da ampliação dos direitos (GRAMSCI, 2007, cad. 13, § 7, p. 23). Entende-se, nesse sentido, que a luta pela incorporação dos direitos dos subalternizados é um momento importante dentro de um movimento maior de conquista da hegemonia e faz parte de um trabalho pedagógico do Estado.

O filósofo italiano Giorgio Baratta (1938-2010) compreendeu nessa proposta que a cidadania, para Gramsci, se faria por meio da hegemonia, se nela a relação pedagógica entre intelectuais orgânicos e as massas traduzisse as necessidades destas em direito (BARATTA, 2009). O Estado, então, assumiria uma função educativa e seu projeto político, uma função pedagógica, quando este projeto unisse as massas em torno de um movimento de subjetivação, segundo o maltês Peter Mayo, responsável pela Cátedra UNESCO sobre educação de adultos

na Universidade de Malta. Os intelectuais, por sua vez, também adquiririam uma função pedagógica, que consistiria em educar os homens para lutarem por seus direitos e participar do Estado democrático, ou seja, a política é pedagógica quando estimula o exercício da cidadania (MAYO, 2017).

“Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” enunciou Gramsci (2001, cad, 10, §44, p. 399) em uma nota dedicada à filosofia da práxis, e não está ela limitada à educação formal, podendo também ser conduzida na prática cotidiana com outros indivíduos, entre intelectuais e massa, entre dirigentes e dirigidos. Também não está limitada ao interior do Estado nacional, ela se estende às relações políticas entre nações no campo da política internacional (Gramsci, 2001, cad. 10, § 44, p. 399). É nesse sentido que De Mari (2011), na mesma direção de Mayo (2017) e Baratta (2019), entende a educação no pensamento gramsciano como um “elemento de intervenção política” que caracteriza o político como um “agente histórico, desmistificado, livre da metafísica paralisante”.

É exatamente nas relações internacionais, que este aspecto pedagógico da política, a hegemonia, é usado como um dos fatores de peso para o cálculo da potência de um Estado. No caderno especial dedicado a Maquiavel (cad. 13, 1932-1934) , Gramsci esboçou um tratado da ciência e arte política que, segundo ele, deveria servir para suscitar a intuição e as decisões políticas sobre estratégias, táticas, propaganda e agitação. Nessas notas, Gramsci orientou que para conhecer o poder do Estado, deve-se considerar a sua força de ataque, medido pela extensão territorial, robustez econômica e potência militar. Mas também deveria ser considerada sua força de resistência, sua hegemonia, avaliando a representatividade do partido e a força intelectual que liga o partido às massas. Compreende-se dessa orientação, que Gramsci entendia que o projeto de educação para cidadania de um Estado contribui decisivamente para o desempenho do Estado nacional nas relações internacionais, criando barreiras para impedir o avanço das forças internacionais (GRAMSCI, 2007, cad. 13).

Uma das estratégias utilizadas para fortalecer o Estado do ataque externo, é o nacionalismo, entendido como uma ideologia política. No entanto, a estratégia nacionalista de criar fronteiras nacionais e fortalecê-las com a construção de uma identidade nacional fundamentada em uma unidade imaginária³⁵, muitas vezes exclui os grupos populares, taxados como cultura popular e folclórica.

³⁵ Tomo aqui o conceito de Benedict Anderson (2006) para quem a “nação é uma comunidade política imaginada – e imaginada como intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana”. ANDERSON, Benedicte. Introdução. In: ANDERSON, Benedicte. **Comunidades Imaginárias**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Cia das Letras, 2006.p. 26-34.

Gramsci elaborou essas questões sobre a exclusão das camadas populares pela cultura nacional em várias notas sobre cultura e podem ser encontradas no caderno sobre folclore, literatura e língua. Sua concepção de folclore como um “senso comum filosófico” contribuiu para a defesa de um ensino “sério” do folclore como um conhecimento popular, ao invés da concepção comum de “bizarria” (GRAMSCI, 2002b, cad. 27, §1, pp. 133-135). Ao abordar a literatura nacional, ele diferenciou a “literatura nacional artística” da “literatura nacional popular”, reconhecendo que a literatura popular é aquela que traduz o sentimento da população. (GRAMSCI, 2002b, cad. 21, § 5, p. 39). Em notas sobre o ensino de língua, ele defendeu que há uma política cultural no ensino da língua, dizendo que a gramática, entendida como técnica e ensinada sistematicamente nas escolas, não é uma língua nacional, mas uma língua dominante (GRAMSCI, 2002b, cad. 29, §7, p. 149).

Na perspectiva gramsciana, a exclusão da massa, conduzida pela lógica nacionalista, pode gerar um enfraquecimento hegemônico do Estado. Ela não é eficaz exatamente porque seu projeto é excludente. O trabalho político-pedagógico dos intelectuais, portanto, deve ser o de conduzir os grupos subalternos a lutar por sua cidadania, reivindicar não apenas reconhecimento, mas, sobretudo, participação nas políticas de Estado.

Esta é a premissa gramsciana deste capítulo: o projeto político-pedagógico elaborado pelas elites dirigentes faz parte de uma estratégia política de manter a hegemonia e defender o território do Estado das ameaças, realizada pela inclusão dos grupos subalternos no Estado nacional por meio de um projeto conduzido por um currículo de educação formal ou não formal para formação do pensamento coletivo. Há, portanto, pressuposto nessa premissa um jogo de forças políticas internacionais e nacionais disputando *aquilo* que é capaz de unir a sociedade civil em uma massa coesa o suficiente para resistir às ameaças de desintegração: a identidade, a economia e o território.

4.3. SENTIDOS E USOS POLÍTICOS DO PATRIMÔNIO EM UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Alinhado à avaliação gramsciana negativa da ideologia nacionalista, Nestor Garcia Canclini buscou aprofundar a compreensão antropológica sobre os mecanismos de exclusão cultural por ela utilizados. Dedicou-se para isso ao estudo das estratégias nacionalistas de apropriação de bens culturais, sobre as quais esboçou uma teoria dos usos sociais do patrimônio fundado no fenômeno de hibridação, exposta em seu livro *Culturas Híbridas* de 1984.

A hibridação é descrita por ele como um processo sociocultural de produção de heterogeneidade, no qual estruturas e práticas como a língua, músicas, saberes, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Sua abordagem diferencia-se assim dos discursos biologistas sobre híbridos, uma vez que seu objeto não é o híbrido como produto da combinação, e dos discursos essencialistas sobre identidade, pois o seu foco não está nas estruturas originais e sua autenticidade. Ela também não se refere apenas aos processos relativos às culturas tradicionais, geralmente identificados como miscigenação, mestiçagem, sincretismo ou criouliização visto nas fronteiras do mundo moderno. A hibridação é um processo moderno para excluir e superar as culturas tradicionais por meio da tradução nos processos relativos à globalização dos direitos dos cidadãos por meio de uma concepção ampliada de cidadania. Por isso é sempre restrita, não podendo ser generalizada (CANCLINI, 2009).

Dentro dos processos de hibridação conduzidos por uma política cultural nacionalista, o patrimônio adquire o sentido de espaço de espetacularização do poder, no qual os símbolos e a história dos grupos dominantes são apresentados para o povo-público. Por meio de estratégias discursivas simbólicas e estéticas e ritualizações historicistas e antropológicas, a pluralidade nessa teatralização é eliminada em nome de uma cultura e história nacional, em um processo antropofágico de assimilar os elementos heterogêneos agregando-os como parte de um processo de construção de uma comunidade imaginada, a nação. Canclini (2009), analisando a curadoria do Museu Nacional do México, por exemplo, demonstrou como a disposição das coleções de artefatos indígenas anula a presença atual desses povos, posicionando-os no passado e fossilizando-os, como parte do mito de origem da nação mexicana.

Portanto, no pragmatismo político nacionalista, a diversidade cultural não é anulada, mas resignificada para legitimar uma narrativa como uma ordem natural e o patrimônio como um cenário dessa narrativa para reproduzir os valores, a identidade e as distinções dos grupos hegemônicos. A violência cultural dessa prática, no entanto, muitas vezes passa despercebida, porque ela está oculta pelo discurso democrático, no qual permanecem subalternizados (CANCLINI, 2009). Nos projetos políticos de teatralização do poder, que entendo aqui como os processos de salvaguarda, os grupos participam de maneira desigual, como personagens secundários, na formação e gestão dos patrimônios culturais, condicionando a capacidade de apropriação de cada um. Geralmente, os projetos político-pedagógicos de construção dos cenários - a curadoria do museu, o currículo escolar sobre patrimônio, os materiais de interpretação dos bens culturais, os critérios de definição dos bens - são todos deixados a cargo

de especialistas de formação acadêmica, em grande parte, arquitetos, antropólogos e historiadores.

O processo de hibridação, no entanto, não é o mesmo em todas as situações, alertou o antropólogo. Ele é uma estratégia moldada para cada caso real e depende da forma como o poder é distribuído nela. Por isso, Canclini (2009) orientou que para encontrar os objetivos políticos do uso dos patrimônios é preciso “dessubstancializar” o conceito de patrimônio do tradicionalismo conservadorista e “desterritorializá-lo” do conceito de nação, como Gramsci já havia feito com o conceito de cultura (CANCLINI, 1991), trocando o critério antinômico e estático de identidade moderna/tradicional por categorias dinâmicas, que trazem marcadas em seus aspectos as mudanças, como arcaica, residual e emergente, e os critérios de territorialidades como local/nacional/mundial por cenário, “um lugar onde um relato é levado à cena”.

Há, portanto, nessa teoria dos usos do patrimônio de Canclini uma ressignificação de conceitos, para a qual é preciso redobrada atenção. O **sentido político** do patrimônio não é dado pela memória, no vínculo entre passado e presente, por seu testemunho e sua autenticidade, mas por sua possibilidade de *performance* na qual o ato heroico de salvaguarda da memória é protagonizado por um ator social, que luta contra as ameaças do esquecimento e extinção. Esse espetáculo tem por finalidade manter as fronteiras locais e nacionais, ensinando o povo-público o lugar de cada um dentro da comunidade nacional. Para esse uso político do patrimônio, é preciso uma tradução que hibridize as diversidades em um projeto de educação do cidadão.

Como esses sentidos são construídos com base em seus objetivos de uso e como sua performatização é disputada pelos projetos político-pedagógicos de organismos nacionais e internacionais, é o que será analisado nas próximas seções, seguindo os passos de Gramsci e Canclini na medida em que procurarei “desnacionalizar” a educação patrimonial e “dessubstantivar” o patrimônio de seu passado.

4.4. O SENTIDO POLÍTICO DE EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO NOS DOCUMENTOS DA UNESCO

De acordo com a lista de legislação da UNESCO, há 36 documentos referentes à cultura, 24 deles referem-se à salvaguarda do patrimônio, destes, 19 fazem referência direta a iniciativas educacionais e encontram-se listados no quadro 2 abaixo (primeira coluna à direita). São 10 recomendações, 03 declarações, 05 convenções e 01 carta que citam a educação como uma iniciativa importante dentro das medidas de salvaguarda recomendadas ou acordadas em

relação às diversas situações de ameaças como conflito armado, terrorismo, falta de recursos, tempo, industrialização, modernização, subalternização, preconceito.³⁶

Em uma primeira leitura destas fontes, foram observadas várias mudanças no uso do termo educação, mais especificamente na responsabilização da ação educativa, no seu objetivo e no seu papel dentro das estratégias de salvaguarda do patrimônio cultural e natural (quadro 2, colunas 3,4,5). Essas mudanças, em conjunto, levam à ressignificação do termo dentro do dinâmico processo de pensar o patrimônio cultural, cujo próprio conceito está sendo o tempo todo, revisto e ampliado (quadro 2, coluna 2), como já apresentado no final do capítulo 2. Estas mudanças encontram-se sintetizadas no quadro 2 (coluna 1), por meio da qual é possível visualizar a evolução do termo nos documentos.

Os dados coletados trouxeram uma diferenciação de objetivos pedagógicos. O primeiro objetivo proposto pela UNESCO é de *sensibilização* (quadro 2, linha1), conduzida por agentes educativos locais em iniciativas formais e não formais e pensada como uma educação do cidadão para respeitar e valorizar o patrimônio local de sua comunidade para protegê-lo das danificações causadas pelo tempo e por conflitos.

Esse objetivo de sensibilização passou a coexistir com outro, de *formação*, à medida que crescia a necessidade de cooperação internacional para salvaguarda (quadro 2, linha 2). A inclusão do conceito de Patrimônio Mundial deslocou o objetivo pedagógico para formação de um cidadão cosmopolita, que reconhece e valoriza o Patrimônio Cultural e Natural da Humanidade, podendo colaborar com sua proteção como um técnico. Esse objetivo formativo exige a inclusão da educação do público nos currículos escolares pelos Estados, que precisaram elaborar programas educativos.

Com a inclusão do Patrimônio Intangível por pressão do Terceiro Mundo, o objetivo de *integração* tornou-se necessário para incluir o ensino deste patrimônio - a história, língua e costumes das comunidades tradicionais - no currículo escolar, com o fim de promover o reconhecimento das culturas populares como parte da cultura nacional e integrar esses patrimônios culturais às políticas de proteção (quadro 2, linha 3).

³⁶ Apenas quatro documentos foram acrescentados, relacionados ao meio ambiente: As Declarações de Estocolmo de 1972 e de Nairobi, 1982 e a Carta do Rio de 1992. A lista encontra-se no sítio da UNESCO. Disponível em http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13649&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html. Além disso há também o Kit pedagógico que não se enquadra na definição de cartas patrimoniais.

Quadro 2. Documentos selecionados para compor o *corpus* analisado

Concepção de educação	Tipo de patrimônio	Responsabilidade	Objetivo	Frase chave	Documentos
1930-1960 Educação do público	Patrimônio cultural material local	Educadores, museus e outros órgãos ligados à preservação do patrimônio cultural local	Sensibilização: Educar o público para evitar a depredação e compreender a importância da sua proteção.	“Despertar e desenvolver o respeito”	<u>Carta de Atenas de 1931</u> : Sobre a preservação de monumentos históricos <u>Convenção de Haia de 1954</u> : Para proteção de bens culturais em casos de conflito armado <u>Recomendação da UNESCO de 1956, Nova Delhi</u> : Recomendação que define os princípios internacionais a serem aplicados em matéria de pesquisas arqueológicas. <u>Recomendação da UNESCO de 1960, Paris</u> : Recomendação sobre os meios mais eficazes para fazer os museus mais acessíveis para todos <u>Recomendação da UNESCO de 1962, Paris</u> : Recomendação relativa à salvaguarda da beleza e do caráter das paisagens e sítios.
1960-1970 Programas Educativos	Patrimônio Cultural Material e Natural Mundial	Estado	Formação: Inserir o patrimônio cultural no currículo escolar como uma educação cívica.	“Estimular nos cidadãos o interesse e o respeito pelo patrimônio cultural e natural de todas as nações”	<u>Recomendação da UNESCO de 1964, Paris</u> : Recomendação sobre medidas destinadas a proibir e impedir a exportação, a importação e a transferência de propriedades ilícitas de bens culturais. <u>Recomendação da UNESCO de 1968, Paris</u> : Recomendação sobre a conservação dos bens culturais ameaçados pela execução de obras públicas ou privadas. <u>Convenção de Paris de 1970</u> : sobre as Medidas a serem Adotadas para Proibir e impedir a Importação, Exportação e Transportação e Transferência de Propriedade Ilícitas dos Bens Culturais. <u>Convenção de 1972, Paris</u> : sobre a salvaguarda do patrimônio mundial, cultural e natural. <u>Recomendação de 1976, Nairóbi</u> : Recomendação relativa à salvaguarda dos conjuntos históricos e sua função na vida contemporânea
1980 Ensino do Patrimônio cultural	Patrimônio Cultural Imaterial local	Estado	Integração: Inserir o patrimônio cultural no currículo escolar como parte da cultura nacional e local.	“Ensino Integral do patrimônio da Humanidade” para “revalorização”.	<u>Recomendações da Conferência Mundial de Políticas Culturais 1982</u> : sobre política cultural mundial <u>Declaração do México de 1982</u> : sobre identidade cultural <u>Recomendação de 1989, Paris</u> : Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional popular
1990 Programa internacional de educação patrimonial	Patrimônio Cultural, Material e Imaterial, e Natural Mundial	UNESCO	Atuação: engajar a juventude na defesa do patrimônio a partir da práxis	“Conhecer, Estimar, Atuar”	Kit pedagógico “Conhecer, estimar e atuar: Patrimônio Mundial nas mãos dos jovens”
2000 Política de Proteção	Patrimônio Cultural, Material e Imaterial, e Natural local, nacional, regional e Mundial.	Estado com Parcerias (ICOMOS, centros de categoria 2, Estados, voluntariado)	Mobilização: a educação é incluída como uma das medidas de proteção do patrimônio imaterial executada pelo Estado e comunidades.	“Educação, conscientização e fortalecimento das capacidades”	<u>Declaração universal sobre a diversidade cultural de 2001</u> : Reconhece a diversidade cultural como patrimônio da humanidade e o pluralismo cultural. <u>Declaração de Paris de 2003</u> : Relativa a destruição intencional de patrimônio cultural Unesco <u>Convenção de 2003, Paris</u> : sobre Salvaguarda do Patrimônio Imaterial <u>Convenção de 2005</u> : sobre a proteção e promoção das diversidade de expressões culturais. <u>Recomendação de 2011</u> : sobre Paisagem Histórica Urbana <u>Recomendação de 2015, Paris</u> : Recomendação referente à proteção e promoção dos museus e coleções, sua diversidade e seu papel na sociedade
1972/1982/1992/ Educação para preservação ambiental	Patrimônio natural e desenvolvimento sustentável	Não definida	Sensibilização e informação	“Formação de opinião pública”	<u>Declaração de Estocolmo de 1972</u> : Declaração sobre o ambiente humano <u>Declaração de Nairóbi de 1982</u> : Revisão da declaração de Estocolmo. <u>Carta do Rio de 1992</u> : Conferência geral das Nações Unidas sobre o meio ambiente e o desenvolvimento

Fonte: Autoria própria. Quadro comparativo do termo “educação” usado nos documentos relativos à salvaguarda do patrimônio cultural e natural de IMO, 1931; INEP, 1982; ONU, 1992; PNUMA,2002; UNESCO, 1931, 1954, 1956,1960, 1962, 1964, 1968,1970, 1972b, 1976b, 1982c, 1982e,1989,1992,2001,2003,2005, 2011, 2012, 2015.

Uma vez que os bens patrimoniais naturais, culturais material e imateriais foram incorporados ao patrimônio mundial, tornou-se urgente a *participação* das comunidades e não apenas dos Estados Nacionais para promover o ensino do patrimônio. A UNESCO, incumbida na convenção de 1972 de criar um Programa Internacional de Educação Patrimonial, elaborou um material pedagógico com abordagem dialógica, reflexiva e ativa, para desenvolver a empregabilidade dos jovens para colaborar na proteção patrimonial atuando em projetos locais de salvaguarda (quadro 2, linha 4).

Finalmente, com as Convenções de 2003 e 2005, os Estados membros foram estimulados pela UNESCO para atuarem colaborativamente na proteção do patrimônio material e imaterial, fortalecendo a indústria criativa e o turismo sustentável como uma medida protetiva do patrimônio nacional material e imaterial por meio da mobilização da comunidade, que participa não apenas do inventário e do registro, mas também da gestão e conservação do patrimônio (quadro 2, linha 5).

Paralelo a essas mudanças relativas ao conceito do patrimônio, surgiu um sentido de educação relativa à proteção do meio ambiente, das ameaças da industrialização, geralmente reconhecida como educação ambiental, recomendada nas Conferências sobre meio ambiente de 1972, 1982 e 1992 (quadro 2, linha 6). A educação ambiental e patrimonial, muitas vezes se confundem (MORÓN-MONGE, 2017), o que será discutido mais à frente.

Os vários sentidos de educação coletados nos documentos da UNESCO, tomados isoladamente e analisados apenas pelas diferenças entre si, apresentam objetivos específicos para as iniciativas educativas que se aproximam das diferentes descrições que outros pesquisadores já fizeram da educação patrimonial. Essas descrições foram sintetizadas pela pesquisadora espanhola Olaia Fontal Merillas pelos marcadores de “enfoques”, “modelos” e, pela pesquisadora venezuelana Zaida Garcia Valecillo, de “vertentes”. Os enfoques dizem respeito à *perspectiva pedagógica* adotada para trabalhar com o patrimônio. São eles, segundo Fontal (2016):

- A educação *com* patrimônio, quando este é tomado como um recurso didático.
- A educação *do* patrimônio, quando este é traduzido como conteúdo curricular.
- A educação *para* o patrimônio, quando este é um princípio moral ou político mobilizado para engajar o sujeito em sua defesa.

- A educação *patrimonial*, quando os processos de patrimonialização e identificação são tomados como objetivos pedagógicos.

Por modelos de educação, Fontal (2016) descreveu oito *didáticas* adotadas nestas iniciativas educativas por ela estudadas:

- Modelo transmissivo, quando o educador é o portador do conhecimento sobre patrimônio e transfere de modo conceitual, por meio dados, como fatos e datas, como em uma aula de história.
- Modelo receptivo, no qual o educador facilita a aprendizagem mediando o conhecimento prévio do aluno, geralmente adquirido com visitas aos museus, sítios e monumentos, ou exposições.
- Modelo conceitual, quando o patrimônio é traduzido em uma linguagem acadêmica, explicado e definido por conceitos e princípios, como na educação artística teórica.
- Modelo contextual, geralmente realizada com apresentação do patrimônio *in situ*, revelando as relações dele com o entorno natural, social e cultural, como ocorre geralmente em visitas guiadas e roteiros turísticos.
- Modelo investigativo, tradução científica do patrimônio por meio de relações antropológicas, históricas, geográficas, como é possível observar em cursos, inventários, relatórios e dissertações acadêmicas.
- Modelo processual, no qual o patrimônio é trabalhado de maneira pragmática a partir de seus vínculos com a comunidade e com a paisagem, estabelecendo um processo de identificação ou auto identificação com o patrimônio. Este modelo é comum em atividades com a comunidade, durante o processo de inventário e tombamento.
- Modelo construtivo, que propõe uma aprendizagem por imersão. Os educandos aprendem participando das práticas relativas ao patrimônio, como aprender por meio de oficinas de artesanato, dança, ou participando ativamente como uso da língua, participar de festejos e rituais, com a consciência do valor patrimonial.
- Modelo relacional, estratégias pedagógicas que articulam os educandos, os conteúdos e o contexto, de acordo com as necessidades destes, como em fóruns e projetos práticos com a comunidade como trabalho voluntário.

Em sua tese de doutorado, Valecillo (2012) também descreveu três vertentes diferentes para Educação patrimonial, a partir do lugar em que ela é ofertada e no qual toma forma. No sistema de ensino, a educação patrimonial concretiza-se na *formação docente*, no *desenho curricular* e na própria diversidade cultural da comunidade escolar. Como visitaçã

ela ocorre em museus onde assume a forma de *educação museal*, e em serviços turísticos a monumentos, parques e cidades históricas, nos quais assume a forma de *interpretação do patrimônio*. Já quando ela é ofertada como trabalho comunitário, ela assume a forma de *animação sociocultural* (VALECILLO, 2012).

Aproximando os objetivos pedagógicos coletados nos documentos analisados, das perspectivas pedagógicas para lidar com o patrimônio, os modelos didáticos, o tipo e o contexto da prática, listados por Fontal (2016) e Valecillo (2012), é possível interpretar vários sentidos políticos para educação patrimonial, resumidos no quadro 3.

Quadro 3. Quadro sintético dos usos pedagógicos da educação patrimonial

CONCEPÇÃO	OBJETIVO	ENFOQUE	MODELO	ABORDAGEM
Educação do público	Sensibilização	Patrimônio como recurso didático	Receptivo/Contextual	Educação museal, Interpretação
Projetos Educativos	Formação	Patrimônio como conteúdo curricular	Transmissivo/conceitual	Disciplinas específicas ou temas transversais
Ensino do patrimônio	Integração	Patrimônio como um princípio étnico/ético/político	Construtivo/investigativo	Disciplinas específicas ou conteúdos programáticos.
Programa Internacional	Atuação	Patrimônio como práxis	Relacional	Cursos de formação
Política de proteção	Mobilização	Patrimônio como exercício de cidadania	Processual	Processos de tombamento, inventário, produção e promoção.

Fonte: Autoria própria. Quadro com as aproximações entre os sentidos e objetivos encontrados nos documentos internacionais sobre salvaguarda patrimonial e as descrições feitas por Fontal (2016) e Valecillo (2012) da Educação Patrimonial.

Como educação do público sobre patrimônio (quadro 3, linha 2) é possível entender uma iniciativa pedagógica que visa à sensibilização do público por meio do contato direto com o patrimônio em uma atividade prática, de manipulação direta ou visita, como ocorre na educação museal e nas interpretações feitas por guias em visitas roteirizadas em parques e reservas. A *performance* é protagonizada pelas instituições que salvam, arquivam e conservam os bens patrimoniais para o usufruto da comunidade.

Por projetos educativos sobre patrimônio (quadro 3, linha 3), compreende-se a oferta do conhecimento relativo ao patrimônio por meio de disciplina própria ou tema transversal transmitido por comunicação direta, oral ou escrita. Diferentemente, o ensino do patrimônio (quadro 3, linha 4) diz respeito à integração de conteúdos sobre diversidade cultural no currículo

escolar, como ensino de línguas indígenas, história dos povos tradicionais, cosmologia indígena, etnomatemática, entre outras possibilidades. A teatralização também diverge. Embora o ato heroico de salvamento seja protagonizado pelo Estado, no primeiro enredo ele é salvo da ignorância e falta de apreço, no segundo ele é salvo do desprezo e preconceito contra o arcaico e tradicional.

A concepção de Programa Internacional de Educação Patrimonial (quadro 3, linha 5) passaria pela concepção de cursos de formação para atuação política e profissional nas áreas do mercado turístico e economia criativa, buscando relacionar identidade e bens culturais com o fim de agregar valor ao produto ou consciência crítica em relação aos bens patrimoniais. Enquanto política de proteção do patrimônio (quadro 3, linha 6) se refere aos processos educativos conduzidos na e para, e às vezes, pela comunidade como parte de um projeto de desenvolvimento local, do qual a proteção do patrimônio cultural é um dos primeiros passos. Nessas dramatizações, os protagonistas que atuam no salvamento são os jovens e a comunidade, respectivamente, de ameaças variadas, nas quais o turismo atua como um anti-herói: perigoso, porém necessário.

Esses diferentes sentidos políticos da educação relacionados à proteção do patrimônio cultural e natural, no entanto, não podem ser reduzidos a escolhas técnicas tendo em vista apenas objetivos de aprendizagem, como pode-se pensar ao falar, por exemplo, de um programa nacional de educação patrimonial. Antes de tudo, esses sentidos são elaborações teóricas de decisões políticas, tomadas por intelectuais sobre a forma mais viável de proteger o patrimônio cultural e natural de ameaças diversas.

4.5. USOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO RELATIVA AO PATRIMÔNIO

Em um artigo específico sobre os usos do patrimônio cultural, o antropólogo Antônio Arantes, que já presidiu o IPHAN de 2004-2006, enfatizava que o patrimônio é uma construção do Estado, tornando-se um lugar de tensões provocadas pela sobreposição de sentidos atribuídos pelos diversos segmentos sociais em escalas diferentes (ARANTES, 2006). Além da disputa política já mencionada por Canclini (2009), há uma disputa cultural pelos monumentos tombados como patrimônio mundial da humanidade, nos quais o valor artístico universal é sobreposto ao valor histórico nacional e ambos estão sobrepostos ao valor religioso local, por

exemplo. Os bens culturais também são disputados economicamente como recursos simbólicos e econômicos despertando o interesse de grupos privados, alheios aos valores da cultura local³⁷.

Por isso, para a segunda leitura dos documentos normativos da UNESCO, será preciso considerar não apenas a natureza democrática da Assembleia Geral que é de fato, quem faz as recomendações e aprovam o texto das Declarações e Convenções, cujo esquema está ilustrado na figura 6 (p. 62), mas também considerar os debates prévios realizados pela sociedade política e civil, encaminhados à Assembleia, que na literatura voltada para proteção patrimonial são reconhecidas como Cartas Patrimoniais (cf. nota 1, p.2). Esses documentos se contrapõem aos documentos aprovados pela Assembleia, como pautas de debate propostas pela Sociedade Civil, representada por associações de Especialistas, como os conselhos de arquitetos como o CIAM, por conselhos relacionados à salvaguarda como ICOMOS, ICOM e ICCROM, e também por grupos regionais intergovernamentais como a OEA e os conselhos da UE.

Esquemáticamente, a relação entre os documentos não pode ser considerada apenas cronologicamente, ou divididos por assuntos, é preciso também considerá-los dentro de um jogo político de construção de pautas e pressões, no qual participam intelectuais orgânicos dos estados nacionais - funcionários públicos como ministros, secretários e embaixadores, que se organizam em encontros regionais -, intelectuais orgânicos da sociedade civil – líderes comunitários, especialistas acadêmicos, técnicos, que se organizam em conselhos como CIAM, ICOMOS -, e também representantes dos interesses econômicos supranacionais na figura de fundações e ONGs como o *think tank* conservador *The Heritage Foundation*. Há, portanto, um debate que ocorre fora e antes da Assembleia, preparando pautas e pressionando as decisões internacionais sobre certos temas, que precisam ser considerados em uma leitura que objetiva compreender a potência hegemônica da educação patrimonial.

³⁷ Um exemplo recente dessa disputa econômica, pode ser observado no caso do Doce de Leite Viçosa em 2021. Considerado uma das maiores referências da cidade, o doce é produto de um longo processo de pesquisas científicas conduzidas pelo departamento de Laticínio da Universidade Federal de Viçosa, durante 1980-1990. Ele não é tecnicamente uma expressão cultural local, por ser produto de processo de fabricação industrial, cuja patente é explorada comercialmente pela Funarbe, fundação ligada à UFV. Mesmo assim, o projeto de lei de autoria de um vereador propunha o seu registro como patrimônio imaterial. No entanto, apenas órgãos responsáveis pela salvaguarda possuem autoridade para tombar e registrar bens patrimoniais, no caso de Minas Gerais esse órgão é o IEPHA, que não concedeu o registro por não se tratar de um processo artesanal, mas industrial. Para burlar a autoridade competente, o caso foi levado à Assembleia Legislativa Estadual que considerou o processo de produção do doce de “interesse cultural”. Uma referência do caso pode ser lida no portal de notícias G1, disponível em <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2021/11/17/delicia-de-minas-vicosa-tem-a-fabricacao-de-doce-de-leite-reconhecida-como-interesse-cultural.ghtml>.

4.5.1. Educação para sensibilização do público

Nas primeiras recomendações, de 1931, 1954, 1956 e 1962, é sugerida uma “educação do público” conduzida por educadores, pesquisadores, curadores e outras funções ligadas à preservação do patrimônio cultural para sensibilizar crianças e adultos para o problema da destruição do patrimônio. O objetivo dessa iniciativa educativa é cultivar o respeito aos bens culturais e evitar a depredação, além de compreender a importância da sua proteção. Neste período a preocupação é, sobretudo, salvar os monumentos históricos e artísticos da destruição causada por conflitos armados. A *Carta de Atenas* de 1931 ainda escrita pelo antecessor da UNESCO, o IICI, tinha diante de si o trabalho de reconstrução exigido pela devastação da Primeira Guerra Mundial. Às demais cartas, somavam-se as destruições da Segunda Guerra. Paralelo a tudo isso, o progresso punha-se em marcha em países descolonizados e emergentes com obras de modernização de infraestrutura que arriscavam a integridade dos monumentos e sítios arqueológicos, como o foi o caso da Campanha da Núbia, a primeira a mobilizar esforços internacionais para salvar os Templos de Abu Simbel que seriam inundados pela represa de Aswan.

Nesse contexto, a ação educativa é uma tentativa de aproximar o público dos bens patrimoniais, que nesse período eram restritos aos monumentos históricos e artísticos, imóveis e objetos históricos e, por isso, os museus e sítios arqueológicos são vistos como um espaço potencialmente pedagógico. A *Recomendação de 1956* apontava o caráter educativo dos sítios arqueológicos, os quais deveriam ser explorados por meio da criação de um museu “que permita aos visitantes compreender melhor o interesse dos vestígios que lhes são mostrados” (UNESCO, 1956). Na *Recomendação de 1960*, específica sobre museus, foi aconselhada a criação de postos de “especialistas em educação” para que estas instituições pudessem dar suporte à instrução escolar e à educação permanente (UNESCO, 1960).

Hoje, essa educação promovida por tais organizações, cuja função primeira é a preservação e também a pesquisa, está consolidada como educação museal. Segundo Costa, Castro e Soares (2020), ela é praticada desde o século XIX e encontrou em John Dewey um de seus maiores defensores. Seu traço pedagógico mais marcante é a experimentação que conduz a um processo de aprendizagem orientado pelo objeto, fundado no “saber das coisas”. A institucionalização desses processos educativos ocorreu na primeira metade do século XX e culminou com a *Recomendação de 1960* sobre como tornar os museus mais acessíveis.

Atrelada ao estímulo de conhecer o passado, estava a preocupação de formar uma consciência preservacionista, aproximando-se de uma educação cívica - e militar, na

Convenção de Haia 1954 - como uma forma de prevenção e cuidado. Assim, lado a lado, estão os objetivos de “despertar a estima pelo passado” e “sensibilizar sobre os danos provocados”, ambos são usados por um imaginário conservador para construir uma narrativa nacional, que hibridiza a diversidade na construção de uma narrativa estética da nação (CANCLINI, 2009). Mariza Veloso Motta Santos, por exemplo, ao se referir ao trabalho preservacionista dos Intelectuais do SPHAN de 1937, falava da ideia de construir uma “cidadania estética” (SANTOS, 1996).

4.5.2. Programas Educativos para formação do cidadão

A partir da recomendação de 1964 a iniciativa educativa foi deslocada dos agentes pedagógicos - educadores, professores, curadores - para o Estado, acompanhando a lógica da Assembleia Geral, que passou a entender que a proteção do patrimônio cultural contra o comércio ilegal, para ser realmente eficiente, deveria ser executada pelos Estados Nacionais. A iniciativa educativa, agora governamental, tornou-se “Programas Educativos”, voltados para crianças e jovens, inseridos no currículo escolar como uma educação cívica, com o objetivo de “Estimular nos cidadãos o interesse e o respeito pelo patrimônio cultural e natural de todas as nações” (UNESCO, 1964). Em 1968, a responsabilidade dos Estados foi reforçada e apontada como ameaça “obras públicas e privadas mal concebidas”, que devem ser conhecidas pelos agentes de proteção, incluídas nos programas educativos e denunciadas pelos meios de comunicação (UNESCO 1968). Essas são respostas tardias à *Carta de Atenas* de 1933, que denunciava a negligência da iniciativa privada e reforçava a soberania do interesse público sobre o privado, no que dizia respeito à preservação patrimonial (CIAM, 1933).

O ano de 1972 foi um ano de convergências de pautas. A *Declaração de Estocolmo* de 1972 enunciou a preservação do meio ambiente como responsabilidade dos Estados, citando a educação como meio de preservação (ONU, 1972). No entanto, já havia uma ampliação do conceito de patrimônio desde as *Recomendações* de 1956 e de 1962 que incluíam, respectivamente, sítios arqueológicos e “beleza das paisagens e sítios”, como responsabilidades estatais (UNESCO, 1956; 1962). Por outro lado, os conselhos de arquitetos reforçavam e ampliavam recomendações de caráter técnico para conservação, entre elas, a de formação profissional nas *Cartas de Veneza* de 1964 e a *Carta de Restauro* de 1972 (CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS [...], 1964; MINISTÉRIO [...]1972. As *Normas de Quito* recomendavam aos Estados da OEA, integrar aos conjuntos urbanos os complexos históricos de interesse ambiental, de forma a serem incluídos em um plano de preservação, além

de pressionarem para criação de normas de exploração turística como estratégia de financiar a salvaguarda e proteção do “folclore nacional” (OEA, 1967).

Esse acúmulo de demandas culminou na Convenção para *Salvaguarda do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural* de 1972, por meio da qual a UNESCO conseguiu criar um dispositivo legal para cobrar e punir os Estados pelo não cumprimento dos acordos relativos à salvaguarda. Essa convenção trouxe um conceito ampliado de patrimônio, contemplando as recomendações anteriores da própria UNESCO, mas também trouxe respostas para as demandas externas, como a introdução do conceito de patrimônio natural dos países americanos, a inclusão da formação técnica como cláusula, atendendo as demandas dos conselhos de arquitetos. Em troca, a UNESCO oferecia um programa de Cooperação Internacional com a introdução do conceito de patrimônio mundial, para ajudar na preservação dos patrimônios que figurarem na Lista de Patrimônio Mundial. Entre as cláusulas para participar desse programa de cooperação internacional encontra-se a exigência de um “programa educativo”:

VI – Programas educativos

ARTIGO 27.º

1 – Os Estados parte na presente Convenção esforçar-se-ão, por todos os meios apropriados, nomeadamente mediante programas de educação e de informação, por reforçar o respeito e o apego dos seus povos ao patrimônio cultural e natural definido nos artigos 1.º e 2.º da Convenção.

2 – Comprometem-se a informar largamente o público das ameaças a que está sujeito tal patrimônio e das atividades levadas a cabo em aplicação da presente Convenção. (UNESCO, 1972c)

Essa cláusula estimulou o que será referido como “ensino do patrimônio”, por meio de reformas curriculares, nas quais o patrimônio é inserido na educação formal como conteúdo específico dentro do programa escolar, como uma disciplina própria ou mesmo como temas transversais. No entanto, cada Estado desenhou seu próprio programa educativo, atendendo objetivos econômicos e políticos de interesses nacionais³⁸.

No capítulo 2 desta dissertação, foram citadas as monografias publicadas pela UNESCO sobre as iniciativas nacionais de políticas culturais e a análise delas feita por Silva (2016), que

³⁸ Nos Estados Unidos, por exemplo, as primeiras iniciativas educacionais em relação ao patrimônio foram realizadas por museus e parques, a partir de 1970 a educação formal para o patrimônio foi executada por um programa voltado para planejamento urbano e arquitetura (LAMBERT, 1996). Na França, as “aulas de patrimônio” estavam incluídas no currículo de história local, a partir de 1980 foram incluídos também no currículo de educação para cidadania (BARTHES, 2017). Já em países como Espanha e Portugal apostaram na educação patrimonial como tema transversal e interdisciplinar de artes, ciências sociais, história e geografia (FONTAL, 2016, PINTO E PUCHE, 2015). Na América Latina, a educação patrimonial foi absorvida pela educação popular, não formal, conduzida por movimentos sociais (FLORÊNCIO 2014; QUINTAS et al, 1996; VALECILLO, 2014)

chamou atenção para forma como tais políticas expressavam os interesses econômicos e políticos do Estado, ou melhor, das classes dominantes e dirigentes. Exemplos citados pela autora são a concepção de política cultural atrelada à revolução para países soviéticos, ou a projetos econômicos de desenvolvimento dos países americanos, como já anunciavam as *Normas de Quito* (OEA, 1967). Por trás das iniciativas educativas pragmáticas voltadas para o patrimônio, isto é, voltadas para uma formação técnica ou cívica para lidar com o patrimônio, os programas atendiam às necessidades político-econômicas nacionais, muitas vezes apagando de forma violenta a diversidade cultural e sufocando as identidades culturais.

Outro ponto relevante ainda sobre essa Convenção de 1972 é o deslocamento da perspectiva nacional para a mundial, gerando uma expectativa de formação de um cidadão cosmopolita educado para uma cidadania internacional³⁹. No entanto, essa dimensão permaneceu latente até a década de 1990, quando foi retomada como programa internacional proposto pela UNESCO como uma alternativa despolitizada para as pautas terceiromundistas da década 1980, como já foi explorado no capítulo 2.

Há na Convenção de 1972, portanto, uma abertura para os Estados Nacionais desenharem seus projetos político-pedagógicos, adaptando-os para as necessidades nacionais como parte de um plano de gestão cultural, desde que cumprissem as condições internacionais. Por outro lado, essa abertura facilitou muito mais a saída dos grupos subalternizados, via hibridação de seus patrimônios ao patrimônio nacional, o que contribuiu para novos impasses e resistências acirrados pela chegada dos países descolonizados nos organismos internacionais.

4.5.3. Ensino do patrimônio para integração das minorias

A década de 1980, como já demonstrado nos capítulos anteriores, é dedicada aos debates sobre o patrimônio cultural dos povos tradicionais e grupos subalternizados, comumente referidos pela literatura da época como folclore e cultura popular. A inclusão de bens de natureza intangível como língua, saberes, danças, festas, não apenas ampliou as dimensões semânticas de patrimônio, como também alterou a finalidade da educação (MARCHETTE, 2016). No relatório final do *Mondialcult*, resumos dos debates em torno do papel da educação nas políticas culturais, é possível identificar referências específicas sobre sobre isso:

³⁹ Em 2013 a UNESCO lançou o termo “cidadania global”, cuja importância foi elevada à prioridade estratégica no Programa de Educação da UNESCO (2014-2017), como informa a página brasileira da UNESCO <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/global-citizenship-education>. Acesso em 22 jan 2022.

[...] a cultura e a educação se penetram mutuamente e devem desenvolver-se de forma simbiótica, já que a cultura irriga e nutre a educação, enquanto esta se revela o meio por excelência de transmissão da cultura e, por conseguinte, de promoção e fortalecimento da identidade cultural. (UNESCO, 1982c, p. 37, tradução da autora)⁴⁰

Neste mesmo documento a iniciativa educativa passou a ser reconhecida como uma forma de transmissão do bem cultural, para garantir a sua existência e usufruto, única forma de proteger um patrimônio “não material”⁴¹. Garantir o ensino da língua materna, da história, dos costumes dos povos tradicionais no currículo escolar é uma estratégia de proteção contra o silenciamento e o esquecimento. Como ilustra esse outro ponto do debate resumido:

Certos delegados sublinharam a distinção que cabe estabelecer entre o patrimônio cultural material e o patrimônio cultural não material [...]. Em relação ao patrimônio não material, vários delegados mencionaram as atividades empreendidas em seus países para a proteção das artes e tradições populares e de todas as demais formas de produção cultural própria. Reforçaram por tanto a necessidade de proteger melhor as diversas manifestações culturais, como o folclore, os artesanatos, as técnicas e ofícios tradicionais, os tipos de espetáculo, os costumes e festas populares, as cerimônias e ritos religiosos, as atividades lúdicas e os esportes antigos, etc. Outros delegados se referiram especificamente o lento desaparecimento das tradições orais e a conseqüente extinção dos valores morais e espirituais. (UNESCO, 1982c, p. 32, §11 e §12, tradução da autora)⁴².

Se retornarmos ao processo de construção do consenso para criação de uma política cultural mundial, descrito no capítulo anterior (p. 63), do qual esta conferência é a culminância, veremos que durante a década de 1970 ocorriam os encontros regionais nos quais os países construíram um consenso sobre alguns pontos considerados fundamentais para uma política cultural. Ao analisar os documentos desses encontros regionais, produzi um quadro na qual procurei sintetizar essas noções (Quadro 1, p. 71), em que é possível observar a disparidade entre as propostas para educação e trabalho no campo cultural.

⁴⁰ [...]cultura y educación se penetran recíprocamente y deben desarrollarse de manera simbiótica, ya que la cultura riega y nutre la educación, mientras que ésta se revela como el medio por excelencia para la transmisión de la cultura y, por tanto, para la promoción y fortalecimiento de la identidad cultural. (UNESCO, 1982c, p. 37)

⁴¹ Até onde pude observar, o termo “não material” é usado nos documentos entre 1970 e 1980. Já nos anos 1990, o termo “intangível” torna-se mais comum, sendo, no entanto, praticamente substituído por “imaterial” a partir da Convenção de 2003.

⁴² *Ciertos delegados subrayaron la distinción que cabe establecer entre el patrimonio cultural material y el patrimonio cultural no material [...]. Em relación com el patrimonio no material, varios delegados mencionaron las actividades emprendidas em sus países para la protección de las artes y tradiciones populares y de todas las demás formas de producción cultural propia. Recalcaron por lo tanto la necesidad de proteger mejor las diversas manifestaciones culturales, como el folclore, las artesanías, las técnicas y oficios tradicionales, los tipos de espectáculo, las costumbres y fiestas populares, las ceremonias y ritos religiosos, las actividades lúdicas y los deportes antiguos, etc. Otros delegados se refirieron específicamente a la lenta desaparición de las tradiciones orales, y la consiguiente extinción de valores morales y espirituales.* (UNESCO, 1982c, p. 32, §11 e §12)

Em relação à educação cultural, (Quadro 1, linha 3), os países europeus nutriam a expectativa de que ela trouxesse desenvolvimento pessoal e assim contribuísse para um aperfeiçoamento individual do cidadão. Por outro lado os países asiáticos e africanos, americanos e árabes apostavam, cada um à sua maneira, na educação cultural como uma estratégia de resistência das culturas pré-coloniais ou não ocidentais, garantindo a elas a sobrevivência nas gerações futuras, que uma vez iniciadas na cultura tradicional, não as deixaria totalmente a mercê do canto da sereia da cultura ocidental e moderna.

Da mesma forma, sobre o trabalho no campo cultural (Quadro 1, linha 4), os países europeus entendiam que deveria ser estimulada a atuação política dos artistas nas decisões sobre cultura, enquanto os demais países entendiam que a atuação do trabalhador no campo cultural demandava formação técnica para atuar nos diversos setores culturais. Ou seja, a expectativa sobre a formação profissional variava entre a militância e o tecnicismo.

Dessa leitura, conclui-se que enquanto no centro do mundo colonial/moderno a expectativa era de desenvolvimento pleno da cidadania, pelo gozo do direito à cultura diversificada, toda a periferia do mundo colonial/moderno nutria a esperança de proteger sua forma de vida tradicional da extinção provocada pela globalização, por meio da formação ética, estética e técnica da juventude. Misturam-se, portanto, nos programas educativos nacionais objetivos políticos, econômicos, culturais e sociais, alimentados pelas utopias de desenvolvimento geradas pelo PIDESC e pela NIEO declarados pela ONU.

É desse *caldo de cultura* que emergem as recomendações da UNESCO para políticas culturais mundiais e a *Declaração do México*, ambas de 1982 e a *Recomendação sobre preservação das culturas populares e do folclore* de 1989, em um movimento crescente de reivindicação de integração dos grupos subalternizados, mobilizados pela promessa de cidadania, fundada em uma política cultural que fundia em um só projeto o desenvolvimento econômico e reconhecimento da identidade cultural. Estas reivindicações encontraram reverberação nos estudos sociais que no período se abriam, em grande parte estimulados pela leitura de Gramsci, como os Estudos Culturais, Estudos Subalternos e os Estudos Decoloniais (DEL ROIO, 2017).

Diferentemente do objetivo pedagógico voltado para sensibilização, cujo trabalho se dá *com* o patrimônio mediado por especialistas, e daquele voltado para a formação técnica e cívica *para* o patrimônio instrumentalizada por políticos para um plano nacional, floresceu na década perdida, como a flor de Carlos Drummond de Andrade, furando “o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”, uma educação popular *através* do patrimônio, gerida na prática das comunidades populares organizadas na luta pela autopreservação. Floresceu a Cultura Popular com letra

maiúscula do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, como aquela que expressa a luta popular das massas, envolvendo a cultura subalterna, do povo, a cultura dominante, sobre o povo, e a cultura política, para o povo, com a abertura da esperança de se tornar uma cultura nacional popular, porque libertada do colonialismo, e universal, porque igualitária e humanizada (BRANDÃO, 2017).

4.5.4. Programa Internacional de Educação Patrimonial para mobilização da juventude

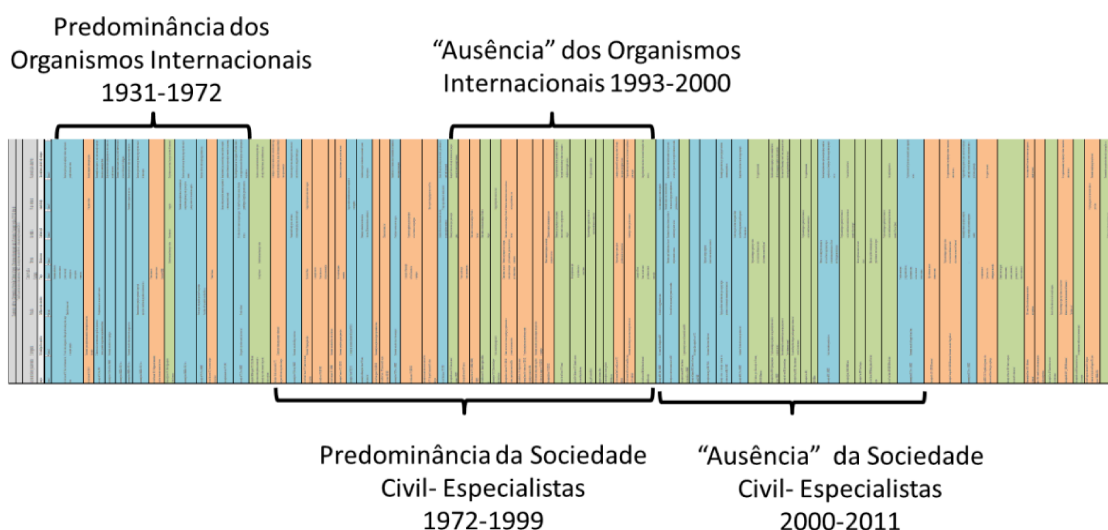
Na década de 1990, como também já demonstrado no capítulo 2, a UNESCO reelaborou seu discurso, cedendo às pressões dos países dominantes e das elites transnacionais, cortando os “excessos da politização” provocados pelos debates sobre multiculturalismo e anticolonialismo e reorientou suas ações para programas de cooperação internacional focado nas indústrias criativas e em uma ética global, pautada na tolerância, respeito cultural e responsabilidade de maneira a conduzir a sociedade internacional à cultura da paz.

No campo do patrimônio, a UNESCO, utilizando-se da mesma estratégia narrativa do conselheiro Aires, comentada no capítulo I, saiu de cena como Organização Internacional e silenciou-se nos debates que ocorreram na década de 1990, como procurei ilustrar na figura 9. No entanto, ela continuou secretamente em cena, na maioria das vezes sob o perfil do ICOMOS, que assumiu o protagonismo no período conduzindo os debates que aprofundaram as discussões lançadas sobre o patrimônio imaterial, turismo e outras polêmicas, construindo assim um consenso para fundamentar as convenções e declarações posteriores.

Na figura 9, a alternância de papéis torna-se visível nas ausências. Entre 1993 a 2000, UNESCO (azul) abandonou a posição de protagonismo e acompanhou à distância, via ICOMOS (laranja), os debates. Da mesma forma, entre 2000 a 2011 o ICOMOS abandonou a posição de protagonismo internacional, fragmentando-se em conselhos nacionais para permanecer como um auxiliar nas iniciativas dos Estados Nacionais e Grupos Regionais (verde).

Entre 1972 a 1999, houve uma intensa agitação regional. Foram travados vários debates e entre eles destacou-se a controvérsia sobre turismo, considerado um “mal necessário”, e a defesa da identidade cultural, ameaçada pela exploração turística. Essa disputa marcou, por exemplo, o trabalho do antropólogo Nestor Garcia Canclini, que inclusive participou do encontro regional *Americacult* em 1978 (CANCLINI, 1996) e gastou muita tinta tentando defender um meio termo nesse debate (CANCLINI, 1994, 1996, 2009).

Figura 9. Linha do tempo relativa à atuação das OIs nas políticas culturais internacionais



Fonte: Autoria própria. Linha do tempo criada a partir da versão miniaturizada, girada 90° à esquerda, da tabela que se encontra no anexo I, contendo os resultados da análise dos documentos sobre salvaguarda do patrimônio, usados como fontes desta pesquisa. Representados em cada uma das colunas, os documentos produzidos por organismos internacionais como ONU, UNESCO e seu antecessor IICI, discriminados pela cor azul; os documentos emitidos por organizações regionais como OEA, Mercosul e Conselho Europeu, em verde; os documentos emitidos pela Sociedade Civil, representadas em OINGS de especialistas como Conselho Internacional de Arquitetos e o ICOMOS, em laranja.

Nas cartas patrimoniais produzidas nesses encontros regionais de preparação para o Encontro Internacional do ICOMOS, os países em desenvolvimento se mobilizaram para questionar o critério de autenticidade, proposto para definir o patrimônio cultural tradicional e popular, movimento que pode ser acompanhado pela leitura da *Conferência de Nara* de 1994 (ICOMOS, 1994), *Carta de Brasília* de 1995 (CONE SUL, 1995), *Declaração de Santo Antônio* de 1996 (ICOMOS/AMÉRICA, 1996) e finalmente em seu resultado provisório na *Declaração de Sofia* de 1996 (ICOMOS, 1996), na qual se reconhece que a diversidade cultural é ameaçada pela exploração turística.

No entanto, como não é possível impedi-lo, foi defendida a necessidade de um projeto turístico elaborado a partir de pesquisas e inventários (ICOMOS, 1996). A América latina se manifestou favorável a essa articulação em dois documentos posteriores, a *Carta do Mar del Plata*, 1997 (CICOP, 1997), e *Decisão 460* da Colômbia, 1999 (CONSELHO ANDINO[...], 1999), mesmo ano em que o ICOMOS lançou a *Carta Internacional sobre Turismo Cultural* (ICOMOS, 1999), propondo a exigência de pesquisa, inventário, registro e formação profissional adequada para a prestação de serviços, sobretudo, para exercer a atividade educativa de “interpretação do patrimônio”, realizada por guias turísticos, museus e materiais de divulgação e informação como panfletos, vídeos, mapas. Essa abordagem pedagógica para

educação não formal *sobre* o patrimônio integrará posteriormente as recomendações da Convenção de 2005, sobre a proteção da diversidade das expressões culturais.

Outra demanda educativa que emergiu desses debates é uma educação profissional diferente daquela proposta para o trabalho de conservação e serviços turísticos. Ela apareceu primeiramente na *Recomendação de 1976* (UNESCO, 1976) como uma premissa para preservação da cultura tradicional, a formação prática dos jovens em técnicas artesanais ameaçadas pelo processo de industrialização, e retornou na *Declaração de Oaxaca* de 1993, que relacionava diretamente à educação ao trabalho, e este à preservação do modo de vida tradicional:

A própria educação é um facto cultural que provém do trabalho, e é através dela que o homem transforma a sua envolvente [sic], organiza a sua vida e constrói a sua história. A globalização, o ajustamento económico e a transformação dos meios de produção alteraram radicalmente o cenário económico, social, cultural e vocacional dos países das nossas Américas. É necessário, par além do respeito pelo pluralismo cultural, alterarem-se os conceitos e as práticas de educação, bem como incorporarem-se, deliberada e organicamente, os aspectos relacionados com o trabalho produtivo, procurando-se valorizar as tradições dos povos indígenas, assim como utilizar-se, recriar-se e preservar-se a natureza no processo de produção. (COMISSÃO NACIONAL MEXICANA, 1993).

Essa demanda também só será atendida na Convenção de 2005, na qual são pactuadas medidas de proteção das características tradicionais do processo criativo. Como se vê, uma vez silenciados pelos países dominantes que retomaram a pauta dos debates na Assembleia Geral, traduzindo-os para um discurso neoliberal, os países terceiromundistas continuaram resistindo, influenciando as pautas por meio do debate regional através da atuação do ICOMOS. O resultado dessa resistência foi um progressivo deslocamento político-pedagógico da Educação Patrimonial, que se afastou do uso político de “educação cívica e moral” para moldar o comportamento do cidadão à medida que se aproximava da “educação para cidadania” para formação da consciência crítica e da práxis.

4.5.4.1. O Programa Internacional de Educação Patrimonial

Durante esse período mais intenso de debates, a UNESCO trocou o papel de conselheira pelo de educadora e operacionalizou o artigo 27 da convenção de 1972, até então a única convenção a respeito da salvaguarda de patrimônio⁴³, lançando um Programa Internacional de

⁴³ O gênero do documento aqui faz toda a diferença. Enquanto recomendações da Assembleia Geral para os Estados membros, as iniciativas podem ser acatadas ou não, se acatadas são conduzidas com liberdade por quem

Educação Patrimonial. Sob o título de *Conhecer, estimar e atuar: Patrimônio Mundial nas mãos dos jovens*, a UNESCO lançou a base de uma pedagogia patrimonial para a formação de jovens ativistas do patrimônio mundial, capacitando-os com vocabulário, conhecimento e práticas experimentais para empreender um trabalho local de salvaguarda.

O Centro do Patrimônio Mundial (WHC)⁴⁴ mantém um sítio eletrônico contendo informações, materiais e arquivos sobre o programa, além de chamadas para editais e eventos. Nele, nos é informado que o projeto está ativo desde 1994, sendo conduzido pelo Centro e coordenado pelas Escolas Associadas da UNESCO. O programa foi criado para envolver os jovens na proteção do patrimônio cultural e natural e atualmente é composto por fóruns juvenis internacionais e regionais, kit escolar composto de 6 livros e DVD, programa de trabalho voluntário, 14 vídeos de animações, *workshops* e fóruns para treinamento para professores e jovens comunicadores.

Fórum da Juventude sobre Patrimônio Mundial

Realizado pela primeira vez em 1995, em Bergen, Noruega, o Fórum Mundial foi um momento de apresentar o trabalho de proteção do patrimônio, sua importância e urgência, e ouvir de professores e alunos as demandas e necessidades. Deste primeiro encontro surgiu o kit escolar, no qual o fórum é muitas vezes referenciado, por meio de fotos do evento e citações de falas de participantes. Estes fóruns continuam ocorrendo em modalidade internacional e regional, em uma atividade contínua de troca entre os alunos e professores. É também um momento de prática e reflexão, em uma comunidade maior e mais diversa, sobre as questões pensadas durante o curso de formação. Mais do que isso, é também um momento, da própria UNESCO dar voz e direito de participação à juventude em discussões de interesse global e deixar que os jovens vivenciem a política internacional como atores, em uma experiência político-pedagógica, como é possível observar na experiência brasileira relatada pelo IPHAN e na carta derivada do Fórum ocorrido em Brasília em 2010 (IPHAN, 2010). É destes fóruns que surgem novas iniciativas como formação para professores, o próprio kit escolar, o programa de voluntariado e as animações.

assente. No entanto, as iniciativas em uma Convenção são acordadas e, portanto, fazem parte de um pacto entre os Estados membros signatários que se comprometem a executá-las, podendo ser punidos caso não as cumpram.

⁴⁴ O *World Heritage Centre* foi criado em 1992 para abrigar o Comitê do Patrimônio Mundial e o Fundo do Patrimônio Mundial, além de sediar encontros intergovernamentais, simpósios e fóruns técnicos entre outros.

Kit escolar

O kit foi desenvolvido em 1998 para auxiliar professores do ensino médio e encontra-se disponível para *download* em 40 línguas. Composto por um arquivo em PDF com 6 apostilas didáticas, elaboradas com textos guias, fichas de atividades, material visual e 2 DVDs, contendo além do material para ser impresso, vídeos de diversos exemplos de bens culturais e naturais tombados como Patrimônio Mundial, que atualmente encontram-se também disponíveis no canal da UNESCO no YouTube⁴⁵.

Pensado para as diversas realidades e para todas as disciplinas, as apostilas didáticas abordam de maneira interdisciplinar o trabalho de proteção do patrimônio de modo prático e reflexivo. Em cada livro é trabalhado um tema relativo à formação ativista de um jovem guardião do patrimônio mundial. O livro 1 é voltado para o professor e apresenta a pedagogia do material. A didática adotada segue o princípio das “metodologias ativas”, valendo-se de estratégias pedagógicas que posicionam o aluno como protagonista, como aulas invertidas, debates, situações problema, simulações de situações reais, visitas de campo e projetos, e está afinada com o discurso de competências adotado pela UNESCO no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado por Delors (2003).

Os planos de aula são flexíveis para que o professor possa adaptá-los à sua realidade e recursos disponíveis. O patrimônio, nestes livros, é sempre abordado da perspectiva mundial e multicultural no plano teórico, e local nas atividades práticas. Dessa forma, é o professor que precisa contextualizar regionalmente o trabalho prático dos alunos, conduzindo-os para as especificidades de sua comunidade e precisa, portanto, estar atualizado sobre didática, salvaguarda do patrimônio e sobre o patrimônio local.

Os demais livros são apostilas didáticas elaboradas com textos motivadores, com o conteúdo e fichas de atividades para os alunos. Neles são exploradas as ferramentas conceituais e habilidades práticas necessárias para o trabalho de Salvaguarda. No livro 2 é estudada a *Convenção do Patrimônio Cultural, Natural e Mundial*, para que o aluno consiga reconhecer o patrimônio cultural e natural e compreenda como funciona o processo de proteção do patrimônio e porque protegê-lo. No livro 3, é apresentada a relação do patrimônio imaterial como uma expressão da identidade cultural e as relações entre o patrimônio material e imaterial. São apresentados trechos dos relatórios *Educação: um tesouro a se descobrir* de 1996

⁴⁵ O sítio onde estão disponibilizados os materiais é <https://whc.unesco.org/en/wheducation/>.

(DELORS, 2003), *Our Diversity Creative* (UNESCO, 1995), e nas versões atualizadas, trechos da *Declaração Internacional de Diversidade Cultural* de 2001 e das *Convenções sobre o Patrimônio Imaterial* de 2003 e *Sobre Diversidade das Expressões Culturais* de 2005. Estão sendo desenvolvidas, assim, as competências para trabalhar com o patrimônio por meio de habilidades técnicas para analisar um bem cultural e natural da perspectiva patrimonial, pensar o direito de usufruto do patrimônio e as ferramentas legais para protegê-lo.

Nos demais livros, a competência para o trabalho continua sendo desenvolvida, por meio do exercício teórico e prático das habilidades de gestão do patrimônio, sendo por isso conduzido o trabalho de pensar, planejar, calcular e decidir sobre a exploração turística do patrimônio, a proteção ambiental incorporada aos projetos de salvaguarda e turismo, e trabalhar de maneira colaborativa para construir uma cultura da paz, refletindo sobre os danos patrimoniais causados pela guerra e pelo preconceito. Assim, como nos primeiros livros, convenções e tratados internacionais são citados, de maneira a serem não apenas conhecidos, mas incorporados ao repertório destes futuros ativistas.

A pedagogia adotada no kit, portanto, é de capacitação prática e, embora não seja uma formação técnica, desenvolve a empregabilidade⁴⁶ como uma capacidade para atuar na área de preservação. Ela emerge, nesse kit, como capacidade de trabalhar em regime de colaboração, reconhecer a identidade cultural como um valor que precisa ser respeitado e considerado no trabalho de salvaguarda, conhecer os dispositivos legais de proteção e saber usá-los para responder às tensões entre turismo e preservação, considerando o benefício do primeiro e a necessidade da segunda, e por fim desenvolver iniciativa própria para engajar-se em projetos de proteção.

Neste caso, o programa considerou as demandas colocadas desde 1968 sobre a formação profissional, incorporando à educação patrimonial as competências necessárias para o trabalho com patrimônio seja no setor público, em órgãos de pesquisa, fiscalização e legislação, seja no setor privado no turismo, na prestação de serviços, artesanato, animador cultural entre outros. Contudo, ele desconsiderou as demandas de 1976 e 1993 sobre a formação técnica para exercer o trabalho criativo com expressões culturais diversas. O programa também já incluía o trabalho com o turismo, ainda que esta questão estivesse no auge dos debates na arena da sociedade civil e só fosse definida consensualmente, na Carta Internacional do Turismo em 1999 pelo ICOMOS.

⁴⁶ Tomo o termo como Lucília Regina de Souza Machado o define: “condições subjetivas da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os próprios empregadores definem como competência.” (MACHADO, 1998)

Programa de Voluntários do Patrimônio Mundial

Criado em 2008, em parceria com o Serviço Voluntário Internacional, o programa surgiu das diversas ideias e propostas gestadas nos fóruns e programas de formação. Ele complementa a formação do jovem oferecendo uma vivência, uma espécie de residência em projetos de proteção de patrimônios e de educação patrimonial, que ocorrem em vários países pelo mundo. Segundo o programa, já se somam 110 organizações que atuaram com 5.000 voluntários em 341 projetos aplicados em 138 localidades em 60 países (UNESCO, 2020, p. 24).

Todo ano o Centro do Patrimônio Mundial abre um edital para seleção de projetos para ONGs, Universidades, Associações e Cidades. Uma vez selecionados, é aberta a chamada para inscrição de jovens, entre 18 a 30 anos para atuarem como voluntários nestes projetos, que poderão participar das atividades junto com a comunidade, tendo a oportunidade de experimentar o trabalho de proteção de patrimônio em suas dimensões política, cultural e social. Segundo relatório de 2020, a maioria dos projetos parte da iniciativa de ONGs, que elaboram atividades de um a dois anos, sobretudo na área de Patrimônio Cultural. Não há neste relatório, dados sobre a origem dos voluntários, porém quanto aos projetos, a América Latina e Caribe possuem uma participação tímida, dos 42 países apenas 9 participam ou participaram de 41 projetos que assistiram 19 patrimônios locais. O Brasil, por exemplo, não aparece na lista nem como proponente de projetos nem como localidade assistida por eles (UNESCO, 2020, p. 40)

Animações

As animações, todas disponíveis no canal do YouTube da UNESCO⁴⁷, são produtos do Concurso de Roteiros realizado durante os fóruns internacionais, sendo o primeiro realizado em 1995, no qual é narrado o nascimento do logotipo do Programa Internacional de Educação Patrimonial, o Patrimônio. Os roteiros possuem um mesmo padrão: uma criança auxiliada por Patrimônio, sempre munido de uma tecnologia especial, salva o patrimônio local de sua comunidade de uma ameaça (figura 10). A metáfora da cooperação internacional é evidente: Os agentes locais, representados pelas crianças que identificam e localizam a ameaça, trabalham em colaboração técnica com o Centro do Patrimônio Mundial/UNESCO, representados na figura do Patrimônio e seu aparato tecnológico, para salvar os bens culturais e naturais da

⁴⁷ Canal UNESCO no youtube: <https://www.youtube.com/c/UNESCO/featured>, os vídeos com as animações estão marcados como “World Heritage – Patrimônio”.

destruição provocada por ameaças variadas, como desgaste do tempo, exploração ambiental, industrialização, conflitos armados e preconceito.

As animações, além de curtas não possuem falas, exceto as duas primeiras histórias, facilitando sua utilização como material didático, cujo conteúdo pode despertar o engajamento infantil ao incutir no imaginário a figura de heroísmo na atividade de salvamento e criar uma disposição positiva de colaboração com o órgão internacional. Uma vez pensado como produto de um concurso entre jovens que estão participando de um fórum sobre o tema, é possível pensar que esse imaginário e essa disposição já estejam internalizados e seus roteiros sejam expressões exatamente dessa formação.

Figura 10. Exemplos animados da teatralização do patrimônio e o heroísmo compartilhado por atores globais e locais



Fontes: <https://www.youtube.com/watch?v=ITpHgTh66tY> e <https://www.youtube.com/watch?v=J9bQJRomi2k>. Frames retirados, respectivamente, do 8º episódio “Patrimonito na Austrália” e do 11º Episódio “Patrimonito na República da Coreia”, nos quais é possível ver o agente juvenil local atuando com a colaboração técnica do Centro de Patrimônio Mundial/UNESCO, representado pelo Patrimonito.

Formação de comunicadores

Realizado com parcerias da UNESCO com Estados e empresas privadas, foram realizados três *workshops* em 2013, 2014 e 2015 para capacitar jovens, principalmente os jovens voluntários, como comunicadores, desenvolvendo habilidades básicas para criação de conteúdo audiovisual, com o objetivo maior de criar uma rede internacional de divulgação. Muito pouco sobre essa formação é relatada pelo sítio eletrônico, e nenhuma outra publicação dá maiores detalhes. No entanto, nas animações citadas anteriormente, as crianças exercem o papel de comunicadores ao apresentarem para a comunidade o projeto de salvaguarda, enquanto no kit são exploradas as habilidades de interpretar e traduzir o patrimônio cultural em atividades que

simulam o trabalho com patrimônio seja em projetos turísticos ou de proteção. Portanto, é possível pensar nessa formação como um complemento da capacitação proposta no Kit.

Programa Tesouro Humano Vivo

Lançado em 1993 e descontinuado em 2003, com a promulgação da *Convenção de Salvaguarda do Patrimônio Imaterial* de 2003, o programa constava em uma lista de pessoas consideradas “patrimônio vivo”, por serem detentoras de um saber tradicional (UNESCO, 1993). Essa iniciativa foi uma proposta da Coreia em 1993, relativa às recomendações da Convenção de 1972, mas principalmente à Recomendação de 1989 sobre cultura tradicional e folclore, na qual é prescrito que os Estados membros a fim de conservar o patrimônio popular, privilegiassem as formas de apresentação das culturas tradicionais valorizando “testemunhos vivos” delas, prestando “apoio moral e financeiro” à indivíduos e instituições que “possuam elementos da cultura tradicional popular” (UNESCO, 1989).

Segundo *Guidelines for the Establishment of National “Living Human Treasures”* (UNESCO, s/d), o programa de salvaguarda consistia na definição de critérios e seleção de pessoas, por parte dos Estados Nacionais, que comporiam o acervo de tesouros vivos por serem detentores de saberes tradicionais de medicina, artesanato, filosofia, construções, agricultura, entre tantos outros, que colaborariam na transmissão do conhecimento, habilidade e saberes aos mais jovens, na documentação desse patrimônio imaterial em conjunto com técnicos e pesquisadores e na promoção desse bem cultural por meio de exposições, cursos, palestras, performances, para levar o conhecimento e garantir, por meio do engajamento e formação da juventude, a continuidade das tradições.

Em resumo, o Programa Internacional de Educação Patrimonial é aplicado para um pequeno grupo de jovens, oriundos das escolas associadas da UNESCO, a ASPNET. Eles recebem uma formação especial que os capacita para o trabalho de preservação do patrimônio cultural e natural, enriquecida pela possibilidade de participar de debates e decisões políticas nos fóruns e vivenciar a prática do trabalho por meio do programa de voluntários, formando assim um grupo especializado, uma espécie de elite, que toma para si a responsabilidade de proteger o patrimônio mundial.

Comparado com os debates conduzidos pelo ICOMOS com especialistas no mesmo período, é possível inferir uma guinada dos objetivos pedagógicos da educação patrimonial para a capacitação para o mercado de trabalho, que, obedecendo ao padrão das reformas educacionais, se desdobrava em duas propostas: uma formação prática para atuação política de

uma elite internacional e lideranças locais para salvaguarda do patrimônio mundial e outra para a formação técnica-produtiva para alimentar os circuitos locais e regionais de economia sustentável baseado em indústrias criativas.

4.5.5. Programas Nacionais de Educação Patrimonial para mobilização da comunidade

As duas primeiras décadas do século XXI foram marcadas pela celebração de duas Convenções e uma Declaração, que alinhavam as discussões sobre multiculturalismo dos anos 1980 e as indústrias culturais dos 1990 às formas de proteção. As comunidades locais, portanto, estavam a partir de então instrumentadas para gerir, proteger, administrar e explorar o patrimônio imaterial, finalizando, assim, o acordo de cooperação internacional para proteção do patrimônio cultural, material e imaterial, e natural para o desenvolvimento sustentável.

Na primeira parte deste acordo, a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial de 2003, foi incluída na definição de salvaguarda, entre várias medidas protetivas como pesquisa, registro, inventário, a educação.

Entende-se por “salvaguarda” as medidas que visam garantir a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, tais como a identificação, a documentação, a investigação preservação, a proteção, a PROMOÇÃO, a valorização, a transmissão essencialmente por meio da educação formal e não formal e revitalização deste patrimônio em diversos aspectos. (UNESCO, 2003)

No artigo 14º, dedicado à “Educação, conscientização e fortalecimento das capacidades”, a Convenção descreve três formas de educação: por meio de “programas educativos e de capacitação no interior das comunidades e dos grupos envolvidos”, formação para capacitar em matéria de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial e “meios não formais de transmissão”. Além disso, os Estados partes também se comprometem em manter a transparência sobre as ameaças ao patrimônio, e as respostas a elas, além de promover educação para proteção de “espaços naturais e lugares de memória” (UNESCO, 2003).

Dessa forma precisam estar inclusas, no currículo escolar e no ensino do patrimônio, as culturas tradicionais, suas línguas, saberes, crenças, história, já reconhecidas na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2001. Esta, ao declarar proteção ao “patrimônio linguístico da humanidade”, recomenda a incorporação “no processo educativo, quando apropriado, métodos pedagógicos tradicionais” para facilitar a comunicação e transmissão do

saber, e proteção dos “sistemas de conhecimento tradicionais, e sua contribuição para proteção ambiental” (UNESCO, 2001).

Pressupõe-se, portanto, a criação de Programas Nacionais de Educação Patrimonial que articulem com os Sistemas Nacionais de Educação, tendo para isso auxílio técnico por meio de cooperação internacional e colaboração dos centros de categoria II. Esses programas devem permitir a proteção do patrimônio imaterial garantindo o usufruto do direito à cultura como uma forma de viver dos bens culturais e naturais explorados dentro de uma economia criativa. Esse arremate, a UNESCO deu com a Convenção Internacional de Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais de 2005, na qual os Estados pactuaram ofertar “programas de educação e maior sensibilização do público” a respeito das expressões culturais e incentivar a produção criativa, tendo o cuidado de não impactar negativamente nas “formas tradicionais de produção” (UNESCO, 2005).

Todavia, essa promessa é parcialmente cumprida. Os Estados Nacionais ainda lutam para resolver como proteger os bens imateriais da exploração mercadológica. Segundo os analistas, o dispositivo legal de propriedade intelectual da comunidade não é suficiente para proteger os bens culturais, sobretudo os imateriais, da apropriação indevida por terceiros (WENDLAND, 2004). A inclusão da comunidade no processo de inventariação e registro não é o suficiente para garantir a propriedade intelectual do produto, mas apenas do processo. Muitas vezes, o próprio processo entra em contradição com outras leis como os códigos ambientais e leis de vigilância sanitária. Em sua dissertação de mestrado sobre o tema, Hermano Fabrício Oliveira Guanais e Queiroz identificou que a natureza maleável, flexível, reversível e móvel, reforçadas pela transdisciplinaridade dos direitos sobre o patrimônio imaterial dificulta uma cobertura legal mais assertiva (QUEIROZ, 2014).

Arantes (2019) também questionou a operacionalidade do dispositivo de salvaguarda criado pela convenção, chamando atenção para as dificuldades práticas tanto para os agentes de salvaguarda, quanto para as comunidades. Estas não possuem o conhecimento legal e técnico para conduzir os trabalhos de inventário exigidos pela Convenção, enquanto aqueles não dispõem, muitas vezes, de uma boa aproximação com as comunidades, devido à falta de conhecimento da cultura local, às desconfianças e discordâncias político-ideológicas da comunidade em relação às instituições que os agentes representam. Para Arantes (2019), além de instrumentos eficazes de comunicação e negociação, é preciso uma postura ética das instituições de proteção de apenas adaptar as questões documentais e técnicas para que a autonomia das comunidades seja respeitada. Uma observação importante para educação patrimonial dentro dessa discussão, é a diferença que Arantes faz entre “transmissão” e

“disseminação”, que para ele se refere, respectivamente, como reprodução criativa dos saberes dentro da comunidade e promoção dos bens culturais e produção criativa da comunidade para um público externo. Ou seja, a transmissão é uma atividade educativa restrita aos atores da comunidade, enquanto a disseminação é uma atividade educativa para o público consumidor.

No entanto, esses mesmos dispositivos legais contribuem para as lutas democráticas por representação e participação (COSTA, 2020). Um exemplo é a Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia de 2009, que introduziu o princípio *Suma Qamaña*, geralmente traduzido como bem viver, patrimônio cultural popular de raiz aimará, graças a uma luta intensa em marcha desde 1990. Na nova constituição, está garantida a educação plurilíngue e a autonomia dos povos originários por meio de autogoverno em municípios que optaram por converter-se em autonomias indígenas originárias campesinas, pauta defendida por intelectuais e movimentos indígenas. Embora tais direitos não sejam de aplicação imediata, e continuem a exigir muito trabalho e luta dos povos originários, a conquista é inegável (SCHAVELZON, 2009). O art. 8º desta Constituição, por exemplo, versa sobre valores nacionais referidos na letra da lei por termos aimará:

O Estado assume e promove como princípios ético-morais da sociedade plural: *ama qhilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (não sejas fraco, não sejas mentiroso nem sejas ladrão), *suma qamaña* (bem viver), *ñandereko* (vida harmoniosa), *teko kavi* (vida boa), *ivi maraei* (terra sem mal) e *ghapai ñan* (caminho da vida nobre). (BOLÍVIA, art. 8º, inciso I, 2009, tradução da autora)⁴⁸

No livro “*Sarayaku Sumak Kawsayta Ñawpakma Katina Killka*”, o povo quéchua de Sarayaku⁴⁹, no Equador, se refere de maneira ambivalente aos dispositivos legais internacionais demonstrando que reconhecem seu valor político, ao mesmo tempo que observam de maneira

⁴⁸ *El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y ghapai ñan (camino o vida noble)* (BOLÍVIA, art. 8º, inciso I, 2009). Observação: Os termos aimará não são destacados com itálico no texto original, uma vez que a língua aimará é também uma língua nacional do Estado plurinacional da Bolívia.

Gramsci observou que a língua vulgar [latim vulgar], na Itália, surgiu em documentos oficiais, ligados a processos judiciais, apontando que esse é um indício, “as línguas vulgares são escritas quando o povo retoma importância”, criando assim um “vulgar ilustre” que pôde com o tempo ser alçado à condição de língua nacional [italiano]. No entanto, para ele, a entrada dos termos vulgares é motivada pelo distanciamento cultural [desconhecimento] do povo em relação ao latim clássico (GRAMSCI, 2001, cad. 3, §76, p.80-81) No caso das constituições latino-americanas, o distanciamento cultural não é causado pelo desconhecimento, mas pelo reconhecimento. Por isso, na política regional africana, hoje conduzida pela União Africana, o ensino plurilíngue é a ponta de lança das políticas de preservação cultural e é reivindicada desde a década de 1970 na UNESCO por eles.

⁴⁹ Sarayaku é como são reconhecidos os povos originários quéchuas equatorianos habitantes da região amazônica na província de Pastaza, localizado próximo ao rio Bobonaza. A tradução do título do documento é *O livro da vida de Sarayaku para defender nosso futuro* e é um de vários documentos produzidos por eles, traduzidos para o espanhol por acadêmicos (SARAYAKU, 2014).

crítica as traduções de sua identidade e de seus valores, sintetizados no termo *Sumak Kawsay*, também entendido como bem viver, e as fragmentações de seus anseios políticos pelas políticas internacionais

A visão colonial atual nos trata de converter em “comunidades tradicionais”. Distintos organismos e documentos internacionais se referem a nossos conhecimentos como algo separado de nossos projetos políticos ou econômicos. Por exemplo, o Acordo sobre Diversidade Biológica fala sobre os “conhecimentos, inovações e práticas de comunidades indígenas e locais que entram no estilo de vida tradicional”. A FAO se refere aos direitos dos camponeses (*farmer rights*), a UNESCO sobre os “direitos culturais”, a Organização Mundial para a Propriedade Intelectual sobre os conhecimentos folclóricos, entre outros casos. Dessa maneira, alude-se a nossas demandas centrais, nas quais consideramos nossos direitos como coletivos e inseparáveis de nosso patrimônio territorial, cultural e espiritual. (SARAYAKU, 2014, p. 86, tradução da autora)⁵⁰

O mesmo senso crítico perpassa as reivindicações sobre os mecanismos educacionais, cujo controle, gestão e planejamento, deve ser, no entendimento do povo Sarayaku, da comunidade para que seja efetiva a salvaguarda do Patrimônio Imaterial:

Conforme a nossa experiência e história, a educação e a formação supõem também organização, em um duplo sentido. Por um lado, prevê a execução de qualquer programa de educação (ou saúde ou comunicação) este deve ser organizado dentro de um sistema coerente no qual tenhamos definido a finalidade buscada e quais são os passos daremos para conseguir estes objetivos. E por outro lado, a formação, a educação e a capacitação devem girar em torno da defesa e a consolidação de nosso território. Por essa razão, organização política e programas de educação vão juntos. (SARAYAKU, 2014, p. 98)⁵¹

Esses dois lados da proteção da salvaguarda do patrimônio imaterial, expostos brevemente aqui, fazem parte do problema ao qual Canclini (1994) fazia referência como “ambivalências nos usos do patrimônio” e está diretamente ligada a outro problema, os “imaginários da preservação”. Segundo Canclini (1994) não é possível fugir das ambivalências no uso do patrimônio, que provocam disputas de interesses. A ação privada, mais criticada,

⁵⁰ *La visión colonial actual nos trata de convertir en “comunidades tradicionales”. Distintos organismos y documentos internacionales se refieren a nuestros conocimientos como algo separado de nuestros proyectos políticos o económicos. Por ejemplo, el convenio sobre Diversidad Biológica habla acerca de los “conocimientos, innovaciones y prácticas de comunidades indígenas y locales que entrañen estilos de vida tradicionales”. La FAO se refiere a los derechos de los campesinos (farmer rights), la UNESCO a los “derechos culturales”, la Organización Mundial para la Propiedad Intelectual a los conocimientos folklóricos, entre otros casos. De esa manera, se elude a nuestras demandas centrales, en las cuales consideramos nuestros derechos como colectivos e inseparables de nuestro patrimonio territorial, cultural y espiritual. (SARAYAKU, 2014, p. 86)*

⁵¹ *Conforme a nuestra experiencia e historia, la educación y la formación suponen también organización, en un doble sentido. Por un lado, previa a la ejecución de cualquier programa de educación (o salud, o comunicación), éste debe ser organizado dentro de un sistema coherente en el cual hayamos definido la finalidad buscada y cuáles son los pasos que vamos a plantear para conseguir estos objetivos. Y por otro lado, la formación, la educación y la capacitación deben girar en torno a la defensa y la consolidación de nuestro territorio. Por esa razón, organización política y programas de educación van juntos. (SARAYAKU, 2014, p. 98)*

produz bons e maus resultados, na medida em que gera fundos para proteção, sustentabilidade para as comunidades, mas gera poluição, massificação e esvaziamento simbólico. A ação estatal é ambígua em seus objetivos, ao mesmo tempo que valoriza e protege uma cultura nacional ou local, logo dela se apropria como signo político. A ação dos movimentos sociais é ocasional, só emerge em momentos de crise, porém apontam para a responsabilidade e consciência por meio da pressão que exercem.

Essas ambivalências distorcem, cada qual a sua maneira, o imaginário de preservação, que por si só é diverso. Há, segundo Canclini (1994) a concepção tradicionalista de que o patrimônio possui valor em si mesmo, que coexiste com a concepção mercantilista que interpreta o patrimônio como uma oportunidade ou impedimento de progresso. Ambas convivem com a concepção conservacionista que projeta a responsabilidade de proteção no Estado e com a concepção participacionista, que projeta a necessidade global da sociedade no patrimônio. Por isso, para ele, essas forças e suas tensões precisam estar pressupostas pelas políticas patrimoniais para serem neutralizadas.

Retornando aos sentidos e usos político-pedagógicos observados nesta pesquisa, interpretados pelo prisma de Canclini e compilados no quadro 4, a educação patrimonial tornou-se mais complexa, à medida que incorporou novos objetivos políticos relativos às diversas demandas. Ela multiplicou-se em uma miríade de usos políticos e projetos político-pedagógicos aplicados em níveis local, nacional e internacional.

A educação patrimonial continua a ser executada por educadores e intérpretes do patrimônio, a exercer o papel de *educação cívica* (quadro 4, linha 1) dos cidadãos que precisam ser sensibilizados sobre os danos causados aos bens culturais e naturais e compreender o perigo das ameaças. Esse princípio, inclusive, é reavivado pela *Declaração Relativa à Destruição Intencional de Patrimônio Cultural* (UNESCO, 2003), sobre ações de destruição intencionais levadas a cabo, sobretudo por movimentos extremistas como a destruição do *Shahmama Buddha* do século V, na província de Bamiyan no Afeganistão, em março de 2001, pelo Talibã⁵² e pela *Recomendação de Cracóvia* de 2016 (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE "O PATRIMÓNIO CULTURAL EM FACE DAS AMEAÇAS E DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS", 2016), em função do desmantelamento de 13 sítios arqueológicos,

⁵² A nota da UNESCO não se encontra acessível no sítio na íntegra, mas é possível ler trechos dela na nota sobre os dez anos após a destruição do monumento. <https://news.un.org/en/story/2011/02/367782-un-marks-10th-anniversary-destruction-buddha-statues-afghanistan>

alguns deles tombados como patrimônio mundial como o Sítio de Palmira na Síria, destruídos pelo grupo radical ISIS e declarado como crime de guerra pela UNESCO⁵³.

Quadro 4. Quadro sintético dos sentidos e usos político-pedagógicos da educação patrimonial

CONCEPÇÃO	SENTIDO POLÍTICO	USOS POLÍTICO -PEDAGÓGICOS	NÍVEIS DE ATUAÇÃO
Educação do público	Sensibilização do público sobre as ameaças e a importância das medidas de Salvaguarda	Educação cívica para formação de cidadãos	Esfera local com agentes locais
Projetos Educativos	Formação do público sobre o valor dos bens culturais	Educação Científica para desenvolvimento pessoal	Esfera nacional com agentes locais
Ensino do patrimônio	Integração das minorias ao imaginário nacional	Direito à identidade cultural e ao desenvolvimento para garantir participação democrática	Esfera nacional com agentes nacionais
Política de proteção	Formação para a participação no processo de proteção	Prática política	Esfera Internacional com agentes nacionais
Programa Internacional	Formação para a prática de proteção	Prática pedagógica	Esfera internacional com agentes internacionais

Fonte: Autoria própria. Quadro com a compilação dos dados alcançados com a contextualização dos sentidos políticos da educação patrimonial, apresentados nas seções 4.4. e 4.5, confrontados com o cenário de debates políticos em que foram construídos.

Ela também continua complementando a educação científica e artística (quadro 4, linha 2), auxiliando o ensino de artes, história, geografia, sociologia e antropologia por meio das instituições de educação formais e não formais, escolas, parques, jardins, sítios arqueológicos,

⁵³ A nota da Unesco sobre o ato deliberado de destruição, pode ser lida no sítio da Unesco: <https://en.unesco.org/news/director-general-condemns-destruction-arch-triumph-palmyra-extremists-are-terrified-history>.

museus, reafirmada inclusive pela Recomendação de 2015 da UNESCO sobre uso pedagógico dos museus (UNESCO, 2015).

Mas a partir da década de 1980, ela tornou-se mais pragmática, assumindo também a forma de exercício da cidadania (quadro 4, linha 3) proposto por um projeto político nacional. Por meio da identificação com a cultura tradicional e popular, a educação patrimonial é experimentada como uma forma de usufruir do direito à identidade cultural e pertencer a uma comunidade. Voltada para o mercado de trabalho como uma empregabilidade para a gestão do turismo, de políticas públicas e indústrias criativas, a educação patrimonial é uma forma de usufruir o direito ao desenvolvimento.

Indo mais além, ela se converte em exercício de política, à medida que ela é adaptada como mecanismo de proteção para todos os demais usos, por meio da colaboração internacional da UNESCO. Há, portanto, uma prática política (quadro 4, linha 4) na luta pela cidadania, em defesa da identidade e diversidade cultural do patrimônio local conduzida na e pela comunidade, e há uma prática pedagógica (quadro 4, linha 5) na luta pela salvaguarda, em defender o patrimônio mundial e as políticas de salvaguarda conduzida por uma elite, que a comunidade europeia denominou “Comunidade patrimonial”, na *Convenção de Faro* (CONSELHO DA EUROPA, 2005).

Esses resultados, aproximam-se do fenômeno que o geógrafo Rogério Haesbaert compreende como territorialidade. Em um artigo de 2007 em parceria com Ester Limonad, os autores partem de uma definição bidimensional de território, constituído hibridamente da dominação da concretude do espaço, dimensão objetiva, e da apropriação simbólica do espaço, dimensão subjetiva, para defender o sentido de territorialidade como a estratégia para dominar e controlar as dinâmicas materiais e simbólicas que constituem uma determinada área. Para eles, as “novas-velhas” territorialidades que emergem da globalização são caracterizadas pela ascensão de uma “elite planetária” que atua por meio de uma rede complexa de instituições supranacionais, criando um vínculo complexo entre local e global que fortalece o local e, por efeito colateral, recrudescer as ideologias regionalistas e nacionalistas (HAESBAERT e LIMONAD, 2007).

Por esse prisma geográfico do território, a disputa pelos sentidos e usos político-pedagógicos da Educação Patrimonial entre UNESCO, Estados Nacionais e sociedade civil parece esboçar-se como movimentos estratégicos de fragmentação e reintegração de territórios, nos quais uma elite internacional seria formada para gerir essa rede internacional de bens patrimoniais mundiais, que instauram na localidade uma multiterritorialidade (HAESBAERT,

2007), uma vez que o mesmo bem patrimonial é um palco disputado por agentes de diferentes escalas, locais, nacionais, regionais e internacionais (quadro 4, 1ª coluna à direita).

Ainda segundo Haesbart (2007), a des-territorialização é um processo dinâmico no qual se alternam a separação e integração, acelerado pela globalização. Os novos territórios se reorganizam em zonas, formando uma pluralidade de territórios, como as comunidades tradicionais, mas também podem se reorganizar em redes, formando multiterritorialidade, nas quais são sobrepostas e encaixadas distintas representações simbólicas e vigoram distintas jurisdições.

4.5.6. A educação patrimonial como (re)integração territorial

A leitura das cartas patrimoniais registrou um movimento semelhante na des-territorialização dos patrimônios e seu desdobramento na esfera de atuação político-pedagógicas a eles relacionada, cujo movimento se desdobra em dois sentidos distintos: uma ampliação da cobertura do bem patrimonial material, que resvalou do bem imóvel para todo o entorno, e da cobertura do bem patrimonial imaterial, que agregou ao acontecimento todo um conjunto de técnicas e saberes a ele associados. Isto é, o patrimônio passou a ser compreendido como *habitus* e *habitat* contidos em territórios, cujo processo de delimitação está sempre em disputa, materializada em um movimento de fragmentação e reintegração.

Voltando à figura 9 (p. 104), é possível constatar que no período de 2000 a 2016, a sociedade civil saiu da cena internacional exatamente quando a UNESCO retornou ao papel de conselheira, conseguindo convencer os Estados a tomarem parte nas convenções. No entanto, é possível perceber também a predominância de documentos de natureza estatal nos debates paralelos, que continuam sendo realizados com ajuda do ICOMOS, mas agora, com pautas internalizadas para as políticas culturais nacionais e regionais.

No mesmo ano de 2005 em que a convenção que normatiza a exploração econômica do patrimônio imaterial é assinada, a *Convenção de Faro* foi realizada pelo Conselho da Europa para celebrar um acordo sobre “o patrimônio comum europeu” e foi lançando o conceito de “Comunidade patrimonial”, entendida como pessoas que valorizam e atuam na salvaguarda do patrimônio cultural e natural (CONSELHO DA EUROPA, 2005). Também em 2005, os países sul-americanos criaram o Crespial, Centro Regional para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial Latino-Americano (REUNIÃO DE PRESIDENTES DA AMÉRICA DO SUL, 2005). Em 2006, a União Africana lançou a *Carta de Renascença Cultural de África*, firmando um compromisso de cooperação internacional para promoção da cultura africana integrada no

direito de ensino e acesso às línguas africanas por meio do currículo escolar, (UNIÃO AFRICANA, Art. 19º, 2006).

Crescia, portanto, um movimento de integração regional em torno do patrimônio cultural e natural, que aos poucos foi construindo uma linguagem própria e se manifestando no cenário internacional como uma “comunidade patrimonial” imaginada em torno de um “patrimônio comum” para a qual a educação patrimonial é a formação e o exercício para uma cidadania global⁵⁴.

Em documentos regionais voltados para decisões internas, que não afetam diretamente a política global da UNESCO, desenham acordos bi e multilaterais que vão sendo construídos para transformar a comunidade patrimonial em uma realidade. A *Declaração de Viena* de 2008 do Fórum Europeu justificou o investimento no patrimônio cultural e apresentou estratégias integradas de desenvolvimento econômico e turismo cultural (FÓRUM EUROPEU, 2008). A *Carta de Bruxelas* de 2009 reuniu gestores da Espanha, França, Bélgica e Portugal em defesa de um projeto de unificação europeia e desenvolvimento sustentável regional (GESTORES PÚBLICOS DE PATRIMÔNIO EUROPEU, 2009). A *Declaração de Namur* 2015, resultado do Encontro de Ministros Europeus reafirmou a necessidade de preservar o patrimônio como uma iniciativa de dar união e coerência aos países europeus, direcionando a gestão do patrimônio ao desenvolvimento integrado da cidadania, sociedade, economia, conhecimento, governança territorial e desenvolvimento durável (ENCONTRO EUROPEU DE MINISTROS DO PATRIMÔNIO CULTURAL, 2015). Já na *Declaração da Tunísia* 2017, firmada em um encontro de Ministros do Baixo Mediterrâneo foram defendidas relações de cooperação para salvaguarda do patrimônio cultural baseadas na troca e fluxo de bens e serviços culturais, como tradução de obras, circuitos de exposição, intercâmbio de artistas (ENCONTRO DE MINISTROS DO BAIXO MEDITERRÂNEO, 2017).

Finalmente, em um gesto de síntese a Comunidade Europeia, em 2021, lançou a *Carta de Porto Santo*, cuja intenção é ser “um farol para orientar as políticas, os discursos e as práticas

⁵⁴ Esse movimento inicia-se como um bloco econômico, criando comunidades interconectadas por acordos comerciais, em diferentes níveis: zonas de livre comércio, união aduaneira, mercado comum, união econômica e monetária. A introdução do patrimônio cultural nos debates do bloco econômico, portanto, visam incluir as trocas de bens culturais e a criação de circuitos de indústria criativa e turismo nesse mercado comum. As relações entre economia e cultura, no entanto, estão desde a elaboração estratégica desses blocos, como é possível perceber na dupla atuação de Jacques Delors, presidente da Comissão Europeia, entre 1985-1995, e relator da UNESCO, entre 1993-1996, para o famoso *Educação: um tesouro a se descobrir*. Já a União Africana, segundo Rabelo e Guimarães (2014) representa uma mudança nas políticas externas dos países de África, que almejavam maior protagonismo, nascendo já com a proposta de integração econômica, política e cultural, baseada no pan-africanismo de 1960. Três lideranças marcantes para a construção desse movimento são Muammar Qadhafi, Thabo Mbeki e Olesegun Obasanja.

culturais e educativas, contribuindo para uma Europa mais plural, inclusiva e segura”, em que é reforçada a relação entre patrimônio e democracia cultural e recomendada a adoção da cidadania cultural para ressignificar as instituições culturais como “territórios educativos” e as escolas como “polos culturais”. A educação, formal e não formal, nesse contexto, deve ser transformada em “laboratórios da democracia”, segundo o documento (COMUNIDADE EUROPEIA, 2021).

A educação patrimonial, portanto, assume na comunidade europeia o sentido político de integração, cuja ação pedagógica está inclusa em um projeto político, econômico e cultural de desenvolvimento regional. Nesse contexto, a comunidade faz uso da educação patrimonial como uma abordagem prática da educação para a cidadania em um exercício democrático de respeito à diversidade. Em documento sobre a análise da situação da Educação Patrimonial da Comunidade Europeia em 2005, Tim Copeland exortava os países a incluir a educação patrimonial em suas políticas culturais. Argumentou, para isso, que a identidade europeia é construída com ambas, uma vez que a educação para cidadania identifica os direitos e as responsabilidades que dizem respeito à educação patrimonial, enquanto esta coloca em prática o discurso daquela (COPELAND, 2006). Trocando em miúdos, desenha-se neste documento o uso político-pedagógico da Educação Patrimonial como uma prática de cidadania para materializar uma comunidade política imaginada fundada em uma identidade comum.

Em outra direção, nos documentos do ICOMOS produzidos na mesma época é possível observar uma mobilização para adoção dos dispositivos legais internacionais pelos Estados por meio do trabalho direto com a sociedade política e civil nacional. Em todos esses documentos, observa-se o mesmo padrão de raciocínio para resolver problemas de gestão do patrimônio local: primeiro, integrar em um mesmo projeto a gestão do patrimônio cultural e natural, tal como foi sugerido na Declaração de Joanesburgo de 2002 (PNUMA, 2002); segundo adotar o valor simbólico que as comunidades dão ao sítio como base para elaboração do projeto de salvaguarda; e, terceiro, envolver essas comunidades na elaboração e execução desse projeto.

O *Código da Ética da Coexistência na Conservação dos Sítios com Significado da Austrália* elaborado em 1999 já normatizava a avaliação dos sítios com base nos seus significados simbólicos para os diferentes grupos culturais. (ICOMOS/AUSTRÁLIA, 1999). A *Carta da Indonésia para a Conservação do Patrimônio* de 2003 afirmava o patrimônio *sajauna* como uma relação indissociável entre cultura e natureza e a necessidade de partilhar de maneira justa e inclusiva as responsabilidades de gestão (ICOMOS/INDONÉSIA, 2003). A *Declaração de Yamato* de 2004 propunha uma abordagem integrada do patrimônio cultural e imaterial, recomendando que a educação formal e informal assegurasse, à comunidade, a “participação

ativa e local na proteção” (AGÊNCIA JAPONESA PARA CULTURA, 2004). A *Declaração de Xi'an* de 2005, da mesma forma reconheceu a contribuição do “entorno para o significado peculiar” do bem e a importância da formação e sensibilização da população para respeitar e colaborar com as iniciativas de preservação (ICOMOS/CHINA, 2005).

A *Declaração de Quebec* de 2008 sintetizou as discussões anteriores, evocando o conceito de “Espírito do lugar” como a forma mais compreensiva de abordar a imaterialidade que habita o lugar, sendo uma ideia comum em muitas culturas. No entanto, segundo os canadenses, os programas educativos e medidas protetivas não tinham sido eficientes para salvá-lo, por isso recomendava fóruns e encontros entre os diversos atores envolvidos em sua salvaguarda, cuja conservação se dá por meio da transmissão intergeracional e transcultural conduzida por abordagens não formais – rituais, cerimônias, práticas – e formais – por meio das escolas (ICOMOS/CANADÁ, 2008).

Por fim, a *Declaração da Nova Zelândia* de 2010 introduziu, para se referir à paisagem em sua totalidade, o termo *fabric*, tecido. Segundo o documento,

Tecido significa todo o material físico do lugar, incluindo o material subterrâneo, estruturas, e as superfícies interiores e exteriores, incluindo a pátina da época; e incluindo equipamentos e acessórios, e jardins e plantações. (ICOMOS/NOVA ZELÂNDIA, 2010, p. 10, tradução da autora)⁵⁵

A abordagem educativa para essa nova forma de interpretação do patrimônio, citada no documento, é a “interpretação”, que precisaria seguir protocolos culturais para garantir uma compreensão adequada do público. Em 2018, uma comunidade de arquitetos da paisagem lançou a *Carta das Paisagens das Américas* propondo a paisagem cultural como eixo da cidadania e do patrimônio, recomendando a “educação paisagística e patrimonial” (IFLA, 2018).

Todas essas propostas giram em torno de um sentido político para educação patrimonial até agora não abordado nesta pesquisa, por ter sido originado em discussões fora do âmbito cultural da UNESCO. Ele deriva dos documentos produzidos nos encontros sobre a proteção do meio ambiente, mas, sobretudo, na *Declaração de Estocolmo* de 1972, no qual é recomendada uma educação para preservação ambiental para jovens e adultos com o intuito de

⁵⁵ *Fabric means all the physical material of a place, including subsurface material, structures, and interior and exterior surfaces including the patina of age; and including fixtures and fittings, and gardens and plantings.* (ICOMOS/NOVA ZELÂNDIA, 2010, p. 10)

formar uma opinião pública sobre a importância da preservação do meio ambiente e da gravidade das ameaças (ONU, 1972).

Isto é, para os países fora da comunidade europeia, a educação patrimonial assume o sentido político de *reintegração* cuja ação político-pedagógica está inclusa em um projeto político, econômico e cultural de desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, as comunidades fazem uso da educação patrimonial como uma abordagem prática da educação ambiental em um exercício democrático de defesa da diversidade ambiental e cultural, integradas na paisagem.

Há, portanto, durante a primeira década do século XXI, três projetos políticos pedagógicos distintos para a educação patrimonial. Um conduzido pela UNESCO voltado para a formação de uma elite transnacional para atuar na salvaguarda do patrimônio internacional, levando os recursos tecnológicos e legais para as comunidades, promovendo a união entre global e local. Um outro projeto que pretende a integração entre as identidades nacionais e para isso aborda o patrimônio como um exercício democrático para construção de uma cidadania global. E um terceiro que pretende uma reintegração entre ser humano e natureza e por isso aborda o patrimônio como um como exercício de preservação ambiental.

Em resposta a essas demandas, a Assembleia Geral da UNESCO recomendou em 2011 a inclusão do termo “Paisagem histórica Urbana” com o intuito de integrar em uma mesma ação de proteção bens culturais e naturais em ambientes urbanos, reforçada por um conceito novo na iniciativa educativa, o “aprender com a comunidade” usando o mapeamento cultural (UNESCO, 2011). Como se vê, a recomendação ignorou as questões colocadas pelas nações não europeias sobre ambiente e identidade cultural, conduzidas pelo ICOMOS.

Em 2014, na sua Assembleia Internacional, o ICOMOS publicou a *Declaração de Florença* afirmando “o valor do patrimônio cultural e das paisagens para promover a paz e as sociedades democráticas”, em uma tentativa de costurar as duas demandas, reforçando o papel das práticas propostas pelos Estados Nacionais para a construção da cidadania global e preservação ambiental, propondo a expressão “paisagem cultural” no lugar de “paisagem histórica urbana”. Entre as novidades em termos de recomendações, estava a associação de sistemas tradicionais como tecnologias apropriadas para o desenvolvimento sustentável e preservação das paisagens, uma vez que paisagens são dinâmicas (ICOMOS, 2014).

Em 2017, em novo encontro internacional do conselho, foi lançada a *Declaração de Delhi sobre Patrimônio e Democracia*. Neste documento, dando continuidade à defesa do movimento e flexibilidade da paisagem cultural, são propostos quatro princípios para gestão democrática do patrimônio: o objetivo da gestão é o futuro em comum, as premissas para gestão

devem ser éticas e educativas, o processo de gestão deve ser democrático e inclusivo, o patrimônio vivo deve ser assegurado e respeitado (ICOMOS, 2017).

Quadro 5. Quadro sintético dos projetos político-pedagógicos para Educação Patrimonial

Projeto político pedagógico	Mundial	Regional	Local
Projeto de integração	Colaboração Internacional	Colaboração Regional	Desenvolvimento comunitário
Sentido político do patrimônio	Bens culturais e naturais	Paisagem histórica urbana	Paisagem cultural viva
Abordagem político-pedagógica	Capacitação para o trabalho com patrimônio	Educação para cidadania	Educação ambiental
Expectativas	Elite transnacional ou planetária	Comunidade patrimonial	Comunidade autônoma

Fonte: Autoria própria. Resultado da análise de confronto dos documentos da UNESCO com os documentos produzidos pelos Estados Nacionais e Sociedade Civil.

Uma vez comparados os debates conduzidos pelo conselho de especialista e aqueles da comunidade europeia, revelou-se uma disputa no cenário internacional da segunda década do século XXI sobre o conceito de paisagem. As abordagens político-pedagógicas da educação patrimonial, a educação para salvaguarda, a educação para cidadania global e a educação ambiental, sintetizadas no quadro 5, parecem traduzir essa polarização das ambivalências do uso do patrimônio e dos imaginários representados em uma defesa da preservação da paisagem histórica urbana e na defesa da paisagem cultural viva. Semelhantes na perspectiva geográfica que parece dominar o debate deste século, essa polaridade desnuda as diferenças culturais em torno da própria iniciativa educativa que derivam dos projetos políticos-pedagógicos, mas também das diferenças culturais das comunidades.

Sob o fundo da globalização, os projetos político-pedagógicos das elites dirigentes parecem diferenciar-se quanto à dimensão em que são executados. O projeto da UNESCO (Quadro 5, coluna 2) é implantado em uma dimensão mundial para formação de uma elite transnacional capacitada para proteger o patrimônio mundial por meio de uma rede de cooperação internacional. Simultaneamente, há projetos elaborados para serem aplicados em uma dimensão regional (quadro 5, coluna 3) com o objetivo de integrar, por meio de uma cidadania transnacional, cidadãos dispostos a colaborar regionalmente para manter a sua

comunidade reconhecida na paisagem cultural urbana compartilhada. Por fim, paralelamente, em uma dimensão local, projetos de desenvolvimento sustentável (Quadro 5, coluna 4) são construídos em comunidades autônomas com o intuito de manter a paisagem cultural viva.

4.5.6.1. Projeto político-pedagógico global

A formação de uma elite, cujo papel será unir pedagogicamente as comunidades locais aos seus direitos internacionais, teve seu início com o Programa Internacional de Educação Patrimonial da UNESCO, conduzida independentemente dos Estados Nacionais. Embora o material para o curso principal esteja disponível gratuitamente no sítio eletrônico do Centro de Patrimônio Mundial em mais de 40 línguas, o acompanhamento é feito apenas na ASPNET, cujo número chega a 11.500 escolas espalhadas por 182 países⁵⁶.

Por meio desse projeto, a agência pode formar uma elite transnacional ou planetária, para atuar na salvaguarda do Patrimônio Mundial em um mundo globalizado, cujas fronteiras estão sendo comprimidas e as culturas se hibridizando em ritmo cada vez mais veloz. O programa de voluntariado, por exemplo, como informa seu último relatório, saltou dos 122 voluntários em 2008 para 800 em 2017, somando mais 5.000 voluntários em dez anos (UNESCO, 2020).

Rogério Haesbaert e Ester Limonad ressaltaram a possibilidade de uma expectativa positiva para a emergência uma elite planetária, uma vez que ela abriria a possibilidade para a construção de uma perspectiva holística para a política planetária, como a Gaia de James Lovelock, da Terra Mãe de Edgar Morin. Na concepção daqueles geógrafos, “simbolicamente, territórios como aqueles das reservas naturais e patrimônios da humanidade podem ajudar na consolidação de uma identidade-mundo, capaz de unir numa mesma "rede-território" toda a civilização planetária.” (HAESBAERT e LIMONAD, 2007)

No pensamento gramsciano, o termo elite também não possuía um valor negativo, sendo usado para se referir ao “estrato social técnico necessário para dar personalidade ao amorfo elemento de massa” que estava ligado a ela por meio de uma relação pedagógica. O problema surgia quando esta elite intelectual era capturada pela classe dominante (GRAMSCI, 1999, cad. 10, §44, p. 339)⁵⁷.

⁵⁶ Informações retiradas do sítio da Rede de Escolas Associadas UNESCO. Disponível em https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/About_the_network.aspx. Acesso em 28 mar 2022.

⁵⁷ Ao reconstruírem o conceito de elite de Gramsci com base no contexto dialógico deste com Pareto e Mosca, Álvaro Bianchi e Luciana Aliaga confirmam que o problema colocado naquele debate não era a existência de uma elite, que estava pressuposta como certa. A questão era a sua formação e conservação e, nesse ponto, Gramsci se

Esse debate se desdobrou na crítica ao colonialismo com a crítica literária e feminista indiana Gayatri Spivak, para quem essa captura aconteceu nos países colonizados por duas vias. A primeira via é a política educacional, cuja preferência é pela construção de identidades e não pela conscientização de classes, pois assim silencia-se o subalterno como intraduzível. A segunda via é a política de assimilação, na qual o intelectual transforma o outro em objeto e fala por ele. Em ambos os casos, a elite étnica local é formada com *habitus* europeu, exercendo a função de tradutora entre o colonizador e o colonizado. Nesse caso, a diferença entre as culturas é interpretada como o intraduzível criminalizado, rejeitado ou silenciado (SPIVAK, 2010).

O que Spivak (2010) descreveu como violência epistêmica se aproxima do processo de hibridação proposto por Canclini (2019), na medida em que ambos se referem a um processo moderno para apagar as culturas tradicionais por meio da tradução justificada como uma inserção democrática. Em *Consumidores e Cidadãos*, Canclini (1996) ponderou que as políticas culturais são mais democráticas quando atendem às necessidades e demandas dos grupos subalternizados e propiciam a convivência pacífica da diversidade, e não necessariamente quando legitimam políticas específicas para grupos subalternizados ou quando se diversificam para representar tais grupos. E sublinha: a cidadania não é apenas um movimento local, mas é também de massa. O que significa dizer, em termos gramscianos, que também a cidadania precisa de um grupo de intelectuais, um corpo técnico capaz de traduzir os interesses da massa para a linguagem política do direito (CANCLINI, 1996).

Indo nessa mesma direção lógica, o sociólogo gramsciano Edmundo Fernandes, dialogando diretamente com Spivak, refletiu que o ponto de partida para sair do *status quo* não é continuar no debate se o subalterno pode ou não falar, mas se subalterno pode ou não se apropriar do discurso a respeito de sua própria história, identidade e poder. É preciso, na conclusão de Fernandes, olhar para a história dos subalternos como um laboratório e para suas conquistas como experimentos (FERNANDES, 2017). Traduzindo, para a lógica de Canclini (2009), significa se perguntar se o subalterno pode se inscrever como protagonista na teatralização do poder que ocorre no cenário que é o patrimônio.

O direcionamento das pautas sobre a política de proteção patrimonial na UNESCO, analisadas nesta última seção, deixa a entender que tanto as classes dominantes quanto as subalternizadas estão disputando o patrimônio como um território e usando projetos políticos-pedagógicos próprios para se apropriar dele. Portanto, além dos interesses de uma elite

preocupava com a captura das lideranças dos movimentos subalternos por meio dessa conexão pedagógica com a elite, para manutenção da hegemonia das classes dominantes (BIANCHI E ALIAGA, 2012).

transnacional ou planetária, pelo patrimônio cultural e natural, há outros grupos disputando-o também.

Os Estados Nacionais parecem apostar na estratégia de integração por rede, na qual, no vocabulário de Haesbaert (2007), predomina a apropriação funcional do espaço, por meio da categoria “paisagem” instaurando uma multiterritorialidade com a sobreposição de representações e jurisdições. É a construção dessa paisagem que se vê, por exemplo, sendo planejada nas cartas patrimoniais europeias, sobretudo a partir da *Convenção sobre paisagem* de 2000 (CONSELHO DA EUROPA, 2000). Ao mesmo tempo, a sociedade civil organizada em grupos de especialistas e movimentos sociais para resistir às opressões - como comunidades indígenas, camponesas, pesqueiras, sem teto, imigrantes, mulheres, etc - buscam a estratégia de integração por zonas, nas quais predominam a apropriação simbólica do espaço, desenhando o projeto de uma “paisagem cultural viva” e esboçando um mapa composto de pluralidade territorial como se vê nas cartas patrimoniais dos comitês nacionais do ICOMOS, nas quais conserva-se a autonomia local mantida pelas interações produtivas.

4.5.6.2. O projeto político-pedagógico regional

As estratégias políticas de integração regional são colocadas em prática através da mobilização da categoria de paisagem para instaurar novos “territórios redes”. Por meio de um projeto pedagógico para a formação de uma comunidade patrimonial, cuja cidadania é supranacional, a “paisagem histórica urbana”, considerada um patrimônio comum, é instrumentalizada como referência de identificação. Essa comunidade patrimonial, no entanto, pode não englobar toda a comunidade real.

A paisagem cultural torna-se patrimônio à medida que se compreende que ela é, nas palavras do geógrafo e historiador Leonardo Civale, o “maior artefato cultural produzido pelas sociedades humanas”. A paisagem cultural é, explica o pesquisador, a obra do imaginário social, criada à medida que os habitantes avançam sobre o território transformando-o. Contudo, essa construção não é o resultado apenas do trabalho colaborativo, mas também da luta pela apropriação do espaço. O planejamento urbano, ainda segundo Civale (2021) é uma expressão final do discurso hegemônico sobre outros discursos e como a cidade, e seu plano urbanístico, é o produto final desse diálogo - mais ou menos autoritário, mais ou menos conflituoso de acordo com o contexto específico de cada lugar - que se encontra fossilizado em pedra e cal, tornando-se um testemunho passível de leitura e interpretação, ou seja, tornando-se uma referência.

A paisagem histórica urbana, portanto, uma vez tomada como referência dessa expressão cultural digna de se tornar patrimônio, é produto de uma elite cultural, que silenciou os subalternos na dramatização do patrimônio ou os expulsou para longe da ribalta. No artigo *Luzes e Sombras*, no qual Civale, ao analisar a revitalização da Praça XV de Novembro na cidade do Rio de Janeiro, observou as sombras criadas sobre a paisagem cultural que ocultam outras narrativas em função das luzes lançadas sobre os monumentos erigidos pelos grupos dominantes (CIVALE, 2015). Portanto, enquanto categoria “a paisagem histórica urbana” pode promover o apagamento de grupos subalternizados inteiros, caso o plano e o discurso de preservação não inclua a territorialidade, por meio da reintegração ou acessibilidade. Civale assim o conclui, poeticamente, ao analisar a obra de Delgado de Carvalho, *História da cidade do Rio de Janeiro*:

No livro *A História da cidade do Rio de Janeiro*, Delgado de Carvalho segura com as duas mãos a explicação de como o território foi construído, a paisagem foi transformada e o lugar foi definido ao longo de quatro séculos da história da cidade. Todavia, o autor deixa escorrer entre os dedos as razões, as paixões, as vitórias e as derrotas de homens e mulheres que, em um determinado momento, fizeram as suas escolhas e foram, portanto, a carne e os ossos desta cidade. (CIVALE, 2018)

Talvez, por isso, muitos autores prefiram o conceito mais fluído de lugar. Da perspectiva geográfica de Milton Santos, o conceito de lugar faz referência aos movimentos dinâmicos provocados pela coexistência de técnicas de épocas diferentes interagindo entre si. A concentração dessas técnicas gera uma rede que conecta os lugares em uma totalidade global. No entanto, o lugar permanece sendo um fragmento dessa rede, no qual a ordem global impõe uma racionalidade ao local. A paisagem, nessa lógica, é “transtemporal”, porque exprime as sucessivas presenças dessas técnicas “localizadas” entre o homem e natureza (SANTOS, 2006).

A geógrafa britânica Doreen Massey (1944-2016), também observando a dinâmica dos lugares e as redes globais que conectam, propôs o conceito de “lugar global” como uma forma de “destemporalizar” a paisagem, trocando a ordem cronológica de sucessão temporal de técnicas, por uma ordem morfológica de sobreposição espacial de escalas (MASSEY, 2000). Com essa mudança do imaginário histórico para o geográfico, para definir o lugar, a pesquisadora abriu a oportunidade para pensar a dinâmica da paisagem como encontros e conflitos, semelhante ao metabolismo de um organismo vivo.

Antonio Arantes, responsável pela tradução em português de um do artigo de Massey sobre o “lugar global” (MASSEY, 2000), descreveu a paisagem urbana usando a metáfora da “guerra de lugares” para representar a superposição e intersecção de lugares, com zonas de

contato em espaços abertos e públicos. A cidade é um lugar vivo como um “pulsar de espaços” e lugares interpenetrados nos quais os habitantes assumem lugares antropológicos (ARANTES, 1994). Como paisagem histórica, ele definiu hiperlugares de alta densidade de referências culturais e históricas produzidas pelas intertextualidades. Em geral são gentrificadas e, por isso, tem fronteiras vigiadas. Uma vez transformadas em “cidades-artefatos”, o turismo cultural apaga as diferenças e “mata o lugar” (ARANTES, 2000).

Logo, ao tomar como referência as “paisagens históricas urbanas”, o projeto político-pedagógico de integração, toma para si o objetivo de criar interações criativas entre os habitantes dessa paisagem, estimulando o fluxo constante e ininterrupto de pessoas e bens. O patrimônio é o espaço público, ele é o mercado, a praça, a escola, o teatro, o parque, o museu, onde os encontros e conflitos acontecem e o principal desafio democrático, nesse caso, é a acessibilidade, como denunciou Civale (2015, 2018, 2021).

Os projetos de educação patrimonial voltados para uma “paisagem histórica urbana” são elaborados com base no conceito de “cidade educadora”, usado para formar eticamente os cidadãos para ser, conviver, participar e habitar o mundo, como descreve Francisco Carlos Franco, pesquisador em Educação. Nesses projetos, segundo o autor, os principais instrumentos político-pedagógicos são o Plano Diretor e o Estatuto da Cidade, que projetam experiências pedagógicas tecnológicas e sensoriais (FRANCO, 2020). A educação patrimonial, portanto, pode ser emancipadora, como pontuou Tatiana Dantas Marchette, historiadora e membro do ICOMOS Brasil, se for instrumentalizada politicamente para abrir vias de acesso ou questionar a falta delas, e criar acessibilidade em espaços públicos, como alvará para celebrações públicas, interpretação crítica dos monumentos, etc (MARCHETTE, 2016)⁵⁸.

4.5.6.3. O projeto político-pedagógico local

⁵⁸ Um exemplo de iniciativa educativa não formal de acessibilidade é a exposição do museu britânico M Shed com a mostra “A Estátua de Colston: E agora?”. A personagem principal dessa mostra é a estátua de Edward Colston derrubada durante os manifestos de 07 de junho de 2020. Retirado das águas do rio Avon, pichado e danificado, o monumento, que homenageava um mercador de escravos, foi exposto no museu com o questionamento sobre o que fazer com a estátua. De um monumento sem maiores relevância artística, o bem cultural adquiriu um novo sentido patrimonial após a intervenção dos manifestantes. Enquanto isso, a estátua da manifestante negra erigida no lugar da homenagem à Colston, também em uma instalação temporária intitulada *Surge of Power*, do artista Marc Quinn em homenagem ao movimento Black Lives Matter, levantou o questionamento da população a respeito do valor patrimonial da nova estátua, uma vez que era a representação de uma pessoa desconhecida pela comunidade. Fotos da exposição disponíveis em: <https://www.publico.pt/2021/06/06/culturaipilon/noticia/estatua-derrubada-entrou-museu-nao-voltou-erguerse-1965472>. Para conhecer a história do manifesto contra a estatua de Colston: <https://veja.abril.com.br/cultura/derrubada-em-protesto-estatua-de-escravocrata-sera-exposta-em-museu/>. Para conhecer a instalação *Surge of Power*: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/estatua-de-manifestante-negra-erguida-em-pedestal-que-exibiu-a-de-um-escravocrata-por-um-seculo-e-removida-em-bristol-inglaterra/#fechar>

Paralela aos projetos de integração pela paisagem histórica urbana, há a perspectiva da cultura popular dos povos com *habitus* de vida tradicionais, para quem a paisagem é considerada viva, porque possui uma dinâmica própria da qual o ser humano é parte. Portanto, há de se falar em *reintegração* entre ser humano e meio ambiente no movimento da própria vida, que se desenrola como habitar um lugar e modificá-lo constantemente. A paisagem cultural é ainda a referência, no entanto, ela não é a expressão de um passado em comum, mas de um presente coletivo.

Retornando ao conceito de Milton Santos, este diferenciou a paisagem e espaço exatamente em relação ao tempo. Para ele, a paisagem é um sistema material, no qual acumulam-se em camadas as relações entre homem e natureza, a ordem é vertical, no qual os objetos não mudam de lugar, mas mudam de função. O espaço, por outro lado, é uma situação única, sempre presente, um “sistema de valores que se transforma permanentemente.” (SANTOS, 2006, p. 66), sendo no espaço, que as formas paisagísticas ganham vida.

Doreen Massey, na mesma direção, afirmou que o espaço é um produto de interações e, por isso, ele é a esfera da possibilidade da multiplicidade e está sempre em devir. Contudo, avançou a geógrafa, uma vez "deshistoricizado", o espaço deixa de ser identificado pela comunidade que nele habita e deixa ser compreendido pelas mudanças que essa comunidade lhe provocou. Ao invés disso, o espaço é identificado como disruptivo e aberto, no qual a multiplicidade a criatividade acontece de maneira interativa e viva, e o poder se espalha por ele, sendo necessário ser mapeado (MASSEY, 2004).

Deste ponto, parte Haesbaert, que participou da tradução do livro de Massey para o português, com a noção de território como um espaço dominado material e simbolicamente, criando lugares organizados por redes ou zonas. A territorialidade, nesse caso, é uma estratégia para dominar um espaço geográfico por meio de fronteiras e controlar a dinâmica dele por meio organização do fluxo da vida (bens, produtos, serviços e pessoas). Há, segundo Haesbaert (2007), múltiplos e diferentes territórios, que podem se sobrepor em diferentes escalas, local, nacional, regional, global, criando a possibilidade de multiterritorialidade.

Debruçando sobre essa dinâmica do espaço, metaforicamente comparado ao metabolismo, o antropólogo francês Marc Augé, criou as definições de “lugar e não-lugar” a partir da vida do lugar. O “não-lugar” é um conceito que compreende espaços produzidos pela supermodernidade, nos quais não há referências antropológicas para criar uma identificação e, por isso, não podem ser habitados como “espaços de memória”. Para Augé, o “não-lugar existe, mas não pode ser abrigado por nenhuma sociedade orgânica” (AUGÉ, 1994). Por essa lógica,

entende-se que o lugar possui uma dinâmica própria que deve ser respeitada ao ser apropriada. Isto é, o lugar é um território vivo e o não-lugar é um território dominado como uma rede, que aniquila a dinâmica e a substitui pelos fluxos da rede, ou seja, o não lugar é um território morto-vivo, zumbificado, parasitado.

O conceito de paisagem cultural viva, proposto pelo ICOMOS, parte de uma reintegração territorial do homem e da natureza, de modo revitalizar o espaço. Ainda em 1991, no Primeiro Simpósio Internacional sobre a Proteção do Patrimônio Geológico em Digne-Les-Bains, a comunidade de geologia lançou a *Declaração Internacional dos Direitos à Memória da Terra* com a iniciativa de defender o patrimônio geológico, argumentando que havia um “patrimônio comum” compartilhado entre a Terra e a Humanidade.

Atualmente, o Homem sabe proteger sua memória: seu patrimônio cultural. O ser humano sempre se preocupou com a preservação da memória, do patrimônio cultural. Apenas agora começou a proteger seu patrimônio natural, o ambiente imediato. É chegado o tempo de aprender a proteger o passado da Terra e, por meio dessa proteção, aprender a conhecê-lo. Essa memória antecede a memória humana. É um novo patrimônio: o patrimônio geológico, um livro escrito muito antes de nosso aparecimento sobre o Planeta. (SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO PATRIMÔNIO GEOLÓGICO, 1991)

Essa visão, no entanto, ainda não contempla a reintegração total, porque não engloba o controle da dinâmica do espaço. Ela avança porque interpreta o patrimônio natural como um espaço aberto e sem fronteiras, porém é limitada porque não prevê uma apropriação simbólica do patrimônio como um lugar, no qual seus “poros são preenchidos” pela criatividade cultural dos que nele habitam (HAESBAERT e LIMONAD, 2007).

Para o ativista e líder indígena Ailton Krenak (2019), cujo trabalho de tradução intercultural entre a tradição indígena e a cultura moderna está dedicado à reintegração do homem à natureza, a ideia de uma paisagem da Terra e uma humanidade como coisas distintas, despersonaliza as comunidades e a natureza, criando a oportunidade para coisificá-las como recursos. Nas palavras do líder indígena: “quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista” (KRENAK, 2019, p. 49)

O mesmo ocorre nos projetos de educação patrimonial. Fontal (2003) enfatizou a dificuldade de separar, nesse caso, a educação patrimonial da educação ambiental. Como solução, citou as observações de Colom (2005), para quem a diferença entre as duas disciplinas reside na mobilização, por parte da educação patrimonial, da paisagem natural como referência

para identidade. Referência essa mantida por interações cotidianas simbólicas e materiais com o meio em processo de identificação, que segundo Carmen Gómez Redondo, também citada por Fontal (2003), dá-se na prática com o entorno em interações que envolvem a valorização afetiva do bem, sua apropriação simbólica como memória (REDONDO, 2012). Tanto que a Carta de Paisagens das Américas (IFLA, 2018) sugere como iniciativa a educação patrimonial e paisagística conjugadas.

A paisagem cultural viva, portanto, organizada como território-zona, é incorporada como parte dos processos criativos e a sua identificação é como modo de vida, *habitus*. Nas palavras de João Tiriyo, do povo Tarëno, o patrimônio é *entu*, uma fonte. Dissertando sobre a indissociabilidade entre natural e cultural, João Tiriyo defendeu que todo patrimônio material é também imaterial pelo trabalho humano:

Aí está a miçanga que nós chamamos samura. É certo que o branco que fabrica, mas a miçanga só material lá na loja ainda. Quando ela chega na mão do índio, ela já vai se transformando. Ela vai se transformando em patrimônio material?

Não, em patrimônio imaterial também. Automaticamente vai se transformando.

Pelo conhecimento dele, que é invisível. O nosso pensar, o nosso conhecer, todo gravado na nossa cabeça.[...]Então, na medida em que a mulher vai trabalhando, enfiando a miçanga, ela já está transformando a miçanga em imaterial, ela está enfiando o conhecimento dela dentro da miçanga.” (JOÃO TIRIYO, apud LACERDA *et al*, 2015, p. 25).

Zaida García Valecillo, tomando as categorias de lugar e não-lugar de Augé, defendeu também, como Canclini (2009), Arantes (2000, 2003), Civale (2015) fizeram cada um à sua maneira, que o patrimônio é um lugar. Ele é um espaço de convivência onde cada indivíduo se reafirma ao ser parte do grupo com o qual se identifica e se sente parte da construção da memória coletiva e seus significados (VALECILLO, 2009). No entanto, exatamente por ser um lugar, a forma como este é apropriado pelas políticas patrimoniais de salvaguarda e por seus agentes faz toda a diferença. Políticas patrimoniais que transformam um lugar em ponto de passagem, com interações rápidas e superficiais, tendem, na visão da autora, a matar o lugar, transformando-o em um não-lugar. (VALECILLO, 2016), em conformidade com Arantes (2000).

A paisagem cultural viva é aquela que expressa as interações criativas e produtivas, o que Edison Carneiro chamou de “folclore do trabalho”, como por exemplo, a manifestação dos *mutirões*, trabalho coletivo brasileiro firmado na troca de ajuda futura, em outros mutirões, paga com comida e bebida ofertada pelo beneficiado (CARNEIRO, 2008). Daí, os projetos político-pedagógicos para inventariar essa paisagem viva como patrimônio, precisam contar com uma

didática capaz de captar e simular essa dinâmica da vida, no modo próprio de viver e habitar. A educação patrimonial, assim, forma a comunidade local articulando as três dimensões da ação educativa -a informação, o engajamento e a experiência - em atividades orientadas como oficinas, nas quais o patrimônio permanece vivo (LACERDA et al, 2015).

O desafio pedagógico, neste caso, é projetar atividades educativas para um território organizado em zonas que interagem entre si por meio de trocas materiais e simbólicas, sem perder de vista a autonomia e o respeito. Para servir a um projeto emancipador, a educação patrimonial precisa considerar a territorialidade em sua dinâmica interna de integração, executada pelo trabalho de transmissão, e dinâmica externa de interação, executada pelo trabalho de disseminação, tal como Arantes (2019) já havia apontado, cuidando para que não se caia nem na armadilha da sistematização didática comum ao pensamento acadêmico e escolar, e a má interpretação ou descontextualização dos bens culturais do contexto material.

5. CAPÍTULO IV: USUFRUTO

Não existe tempo ruim, apenas roupas ruins.

Ditado popular sueco

5.1.O QUE PODE A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL?

Todas as três propostas de projetos políticos-pedagógicos encontradas nos documentos internacionais analisados, buscam atender as necessidades de autopreservação das comunidades imaginadas, sejam elas supranacionais ou locais, mobilizando estratégias conjugadas de defesa do território e manutenção da hegemonia, por meio da proteção do patrimônio universal da humanidade, conservação da herança comum adquirida por um passado compartilhado ou modo de vida coletivo herdado como uma tradição que deve ser mantida. Cada um instrumentaliza o patrimônio como uma narrativa oficial criada pelos intelectuais orgânicos, para servir aos fins de ocupação do território por meio da criação ou manutenção de redes ou zonas.

Sensibilizando, formando, divulgando, interpretando, conscientizando, a educação patrimonial contribui para criar a coesão dessas comunidades locais em torno de projetos de desenvolvimento e proteção da identidade. Ela, portanto, é um dispositivo multifuncional de grande potência porque atinge as dimensões socioafetivas do ser humano que podem ressoar em toda a comunidade, uma vez que sua oferta pode ser realizada em espaços formais e não formais e ao longo de toda a vida. Se usada de maneira eficiente, ela pode contribuir para criar vida em territórios mortos pela exploração política, econômica e cultural dos subalternos, como também pode matar territórios pelos mesmos motivos exploratórios, como visto no capítulo anterior.

Ela pode ser usada politicamente pelas comunidades para resistir aos ataques internos e externos e orientação das massas pela elite dirigente, servindo desde comunidades ribeirinhas atingidas por barragens a grupos radicais terroristas. Ela também pode ser explorada economicamente pelas indústrias criativas como a comunidade de apanhadores de sempre viva ou de castanha no Brasil ou fortalecer redes de exploração turística predatórias como o mercado sexual da Tailândia. Ela pode ser usada juridicamente para conceder direitos coletivos como direito à terra, a língua materna, etc, com a criação de territórios autônomos como o Estado Plurinacional da Bolívia e pode servir como justificativa para privilégios de grupos

dominantes como o sistema hindu de castas. A educação patrimonial também pode contribuir para a paz, como uma alternativa pacífica para solução de conflitos por território e intolerância, como a intervenção cultural para acabar com casamento infantil na Índia e mutilação genital feminina no Sudão, como também pode contribuir para legitimar a segregação como o conflito Israel/Palestina, Ucrânia/Rússia.

O projeto político-pedagógico para a educação patrimonial, portanto, precisa passar por uma avaliação que considere o seu impacto não apenas local, mas também global. Se o cenário global é caracterizado, como propôs Harvey (1993), de um espaço-tempo comprimido, no qual as dimensões mundial, regional e local aparecem sobrepostas, bem como os aspectos patrimoniais do lugar material e imaterial, cultural e natural, o patrimônio globalizado é interpretado, como visto no capítulo anterior, como uma paisagem composta de dimensões interconectadas as quais interseccionam-se.

Além disso, se o patrimônio é esta paisagem cultural complexa na qual, de acordo com Canclini (2009) serve de palco para a dramatização de um discurso político, o trabalho de salvaguarda é a *performance metalinguística* dos bens patrimoniais sobre si mesmos, isto é, o patrimônio é o espaço no qual a cultura atua sobre si mesma: atualizando-se e adaptando-se de acordo o projeto proposto. “Toda operação científica ou pedagógica sobre o patrimônio é uma metalinguagem, não faz falar as coisas, mas fala de e sobre elas”, afirmou Canclini (1994, p. 113) a esse respeito. Qualquer que seja o dispositivo de proteção, mais do que guardar ou exhibir o bem patrimonial, ele torna esse bem inteligível por meio das relações entre ele, as pessoas e o meio.

Antônio Arantes (2019b) desenvolveu mais a respeito desse caráter metalinguístico ao observar que ao ser registrada como patrimônio imaterial, uma expressão cultural torna-se padrão para analisar a própria cultura, podendo tornar-se um ponto de referência cultural. Essas referências são a base tanto para desenvolver projetos de economia criativa quanto para o trabalho educativo. O método para identificá-las, o inventário participativo, foi transformado em modelo didático pelo IPHAN, por exemplo (FLORÊNCIO, 2014). No manual sobre o Inventário Nacional de Referências Culturais, usado pelo IPHAN para orientar a prática de salvaguarda, Cecília Londres define as referências culturais assim:

Falar em referências culturais nesse caso significa, pois, dirigir o olhar para representações que configuram uma “identidade” da região para seus habitantes, e que remetem à paisagem, às edificações e objetos, aos “fazer” e “saber”, às crenças, hábitos, etc.

Referências culturais não se constituem, portanto, em objetos considerados em si mesmos, intrinsecamente valiosos, nem apreender referências significa apenas

armazenar bens ou informações. Ao identificarem determinados elementos como particularmente significativos, os grupos sociais operam uma ressemantização desses elementos, relacionando-os a uma representação coletiva, a que cada membro do grupo de algum modo se identifica. (IPHAN, 2000, p. 14)

Falar de patrimônio, nesse sentido, é falar da *performance metacultural*. A pesquisadora canadense de performance, cujos estudos estão voltados para o museu e patrimônio, Barbara Kirshenblatt-Gimblett ampliou as reflexões da cultura sobre si mesma, construindo uma reflexão sobre a função metacultural do patrimônio imaterial focando no paradigma do tempo. Para a pesquisadora, o caráter intangível dos bens culturais imateriais alterou o sentido de “salvaguarda”, ao interrogar lógica e moralmente os princípios contidos na prática preservacionista como guardar, preservar, conservar, arquivar (KIRSHENBLATT-GIMBLETT, 2004).

Em síntese, a pesquisadora argumentou que a imaterialidade questiona a necessidade de possuir para preservar e admirar, latente na ideia de museu e sob a qual se oculta as apropriações indevidas. Também questiona a luta sisífrica dos restauradores para impedir a ação do tempo e preservar o bem tal como é, quando é possível reconstruí-lo, refazê-lo, como a tradição budista tibetana de produzir e destruir mandalas de areia ou o *Shikinen Sengu*, a tradição de reconstruir os templos sempre com usando as mesmas técnicas e matérias primas. A efemeridade dos bens culturais imateriais também faz refletir sobre o medo da perda, que confunde a passagem de um evento - que pode ser celebrado, lembrado, atualizado, repetido - com destruição e esquecimento, justificando a objetificação e abstração da vida contida nas práticas tradicionais em dados e arquivos materiais e digitais (KIRSHENBLATT-GIMBLETT, 2004).

Logo, o caráter metacultural do patrimônio imaterial não apenas ampliou o sentido do patrimônio e multiplicou os instrumentos de salvaguarda, mas problematizou os já existentes, como argumentaram cada um à sua maneira Canclini, Arantes e Kirshenblatt-Gimblett. Mais além, proponho a reflexão de que a intangibilidade revela a própria diversidade cultural da consciência e do ato de preservação e na conclusão de que a própria política de preservação patrimonial é em si mesma uma expressão cultural.

5.2. A PRÁTICA PRESERVACIONISTA NA GLOBALIZAÇÃO

Harvey (2001) defendeu o patrimônio como um processo cultural praticado no presente e, se instrumentalizado politicamente, é capaz de se reproduzir a partir do controle sobre o processo de patrimonialização. O patrimônio, portanto, está inserido no fenômeno de

compressão do tempo-espaço, provocado pelas tecnologias de comunicação e transporte, observado por ele como uma experiência provocada pelo capitalismo global, que mergulha o sujeito em presente contínuo, no qual o passado retorna apenas como uma possibilidade de consumo ofertada pela “indústria da herança” (Harvey, 1993). É nesse presente, por exemplo, que o passado pode ser espetacularizado, como se viu na proposta de Canclini (2009), que interpretou o patrimônio como um cenário de teatralização do poder executada por uma elite técnica que define quem irá protagonizar a narrativa, incorporando os demais grupos como personagens subalternizados.

Os esforços para preservação do patrimônio são respostas, segundo a tese da historiadora francesa Françoise Choay, à destruição do passado em nome de um projeto de modernização (CHOAY, 2017), que ocorre nessa compressão descrita anteriormente (HARVEY, 1993). Ao ser retomado, o patrimônio torna-se objeto de desejo narcisista, transformado em mercadoria pelo turismo e pela indústria cultural. No entanto, esse passado consumido não é uma memória propriamente dita. Para o antropólogo Joël Candau, o passado, ofertado na forma de *relicário*, não é uma memória, mas uma *metamemória*, uma representação da memória, geralmente criada por artistas e técnicos, da qual se forja uma identidade. Nas palavras de Candau (2012, p.168), “o patrimônio é menos um conteúdo, do que uma prática de memória obedecendo a um projeto de afirmação de si mesma”.

Essa prática de memória, que permite o consumo do passado de maneira espetacularizada, foi descrito por Hobsbawn (2008) ao analisar a invenção das tradições na Inglaterra, propondo que a tradição inventada é uma prática de natureza simbólica, que repete ou cita os comportamentos antigos transpostos para o presente como uma regra, como uma reverência ao passado. Ela é, então, uma novidade que remete ao passado, porém não deixa de ser uma novidade que surge, logicamente, depois de uma ruptura com o passado. Em trabalho mais recente, Nathalie Heinich, socióloga francesa também pesquisadora do tema, interessada nos valores usados como critérios de tombamento, relacionou a inflação dos bens patrimoniais, observada por ela na França, ao aprimoramento de técnicas e aportes teóricos para análise e classificação dos bens como patrimoniais (HEINICH, 2018).

Nesse sentido, ela entendeu que há uma fabricação de patrimônio, reencontrando por caminhos diferentes, a ideia de ficção da Françoise Choay (2017) e de invenção do Hobsbawn (2008). Contudo, Candau (2012), vai mais longe com a noção de “prática de memória”, situando museus e instituições patrimoniais como “fábricas de identidade”. Todos, embora cada um à sua maneira, apontam para o mesmo padrão: a apropriação do processo de fabricação do patrimônio pela indústria cultural e o mercado turístico globalizados.

A prática de preservação, portanto, se legitima como um projeto político maior de inserção no mundo globalizado como produtores e consumidores de bens culturais, como Canclini (1996) já observara há muito tempo. Contudo, para Massey, é um erro pensar que todos os Estados e nações serão incorporados da mesma forma pela globalização, uma vez que essa é a própria lógica do discurso hegemônico que organiza as multiplicidades culturais em uma escala temporal (MASSEY, 2000). Acreditar nesse pretense direito comum de lugar ao sol é aceitar o velho enredo narrativo híbrido baseado na expulsão dos subalternos para o passado, mumificados como folclore e arcaísmo.

Uma vez compreendido o engodo dessa estratégia discursiva, Massey (2008) defende que existam várias entradas diferentes para a globalização, abertas pelos projetos elaborados de acordo com o local para atender as demandas internacionais. O que está sendo capturada nessa observação é uma configuração territorial muito específica, na qual a experiência de habitar um lugar é ressignificada por um contexto cultural global, criando um paradoxal *lugar global* (MASSEY, 2000), citado no capítulo anterior.

Uma ilustração patente desse sentido global do lugar está no neologismo *Glocal* e no debate que pressupõe sua existência⁵⁹. Para o sociólogo moçambicano Nelson Lourenço, o quadro teórico e conceitual, que o autor esboçou no artigo “Globalização e Glocalização”, é fundamental para o debate, visto que não é possível determinar de antemão, se estas implicações do global no local são apenas de dominação, uma vez que o mercado adapta seus produtos para consumo local (LOURENÇO, 2014), mesma observação feita por Canclini em *Cidadãos e Consumidores* (CANCLINI, 1996).

Uma vez que as relações entre local e global são dialéticas e se concretizam nas comunidades, as fronteiras entre local e global tornam-se difusas, podendo criar franjas nas quais a diferenciação não seja tão perceptível. No trabalho dos filósofos moçambicanos Severino Elias Ngoenha e José Castiano, o termo *glocal* é usado dentro da proposta destes autores de pensar as relações entre filosofia africana, educação e cultura política e dissertar sobre o que chamaram de *pensamento engajado*. Ambos usam em suas reflexões o conceito *glocal* para se referir a esse lugar no qual local e global encontram-se implicados e

⁵⁹ O termo *Glocal* surgiu no ocidente em 1980 e difundido pelo marketing de empresas multinacionais. Segundo Nelson Lourenço (2014) “O conceito de globalização convoca a ideia de uma forte e intensa conexão do local e do global, associada às profundas transmutações da vida quotidiana, que afectam as práticas sociais e os modos de comportamento preexistentes. Os conceitos de *glocal* e de *glocalização* pretendem transmitir a necessidade de uma leitura atenta da complexidade da relação local-global, na qual a mundialização da economia e a revolução do digital desempenham um papel determinante.”

interseccionados por culturas diversas que não apenas coabitam o mesmo lugar, mas disputam a hegemonia.

Ngoenha ao refletir sobre um novo modelo de *justiça glocal* para o que ficou conhecido como Renascença Africana⁶⁰, faz referência aos debates sobre os conceitos tradicionais de justiça, tanto africanos como europeus, e a inadequação deles para o novo contexto cultural cuja necessidade era o apaziguamento de conflitos e a recomposição do tecido social, para o qual o Ubuntu parecia mais apropriado para uma justiça reparativa. O debate e proposta para solucionar o dilema da justiça é local e multicultural, mas o problema o qual respondem é de ordem global (NGOENHA E CASTIANO, 2011). Seguindo a mesma linha lógica, Castiano defende a proposta de compreender a escola como um *espaço glocal*, no qual a tradição local é não apenas transmitida às gerações mais novas para manter a cultura popular viva, mas também para ser problematizada por temas globais como os direitos humanos, permitindo à cultura as mudanças e adaptações internas necessária para continuar atual, para que possam ser encontradas soluções locais para problemas globais (NGOENHA E CASTIANO, 2011).

As implicações políticas de se abordar o lugar, cujo sentido é determinado pelas interações, e não pelas identidades e histórias contidas nele, é a possibilidade de descentrar a epistemologias e substituir as referências de diferença e mudança por referências de multiplicidade e criatividade humana ao dominar e apropriar-se do espaço, abandonando, assim, o padrão lógico de pensá-lo como um território predestinado a um grupo com poderes para definir suas fronteiras (MASSEY, 2004).

Para compreender essas interações aparentemente caóticas que atravessam o patrimônio, é necessário substituir a perspectiva histórica, geralmente adotada para pensar o patrimônio como um *lugar de memória*, pela geográfica e tomar o patrimônio como um *glocal*, no qual os dispositivos internacionais influenciam a forma como a proteção do patrimônio foi sendo ampliada. O conceito de patrimônio, a princípio contido no bem material cultural, foi se espalhando para o entorno, tomando toda a paisagem e agregando não apenas o espaço, mas tudo o que nele repousa - as camadas geológicas, as espécies vivas, e toda a dinâmica da vida que os envolve. Porém a avaliação dessa paisagem patrimonial continua a atribuir valor com base na identidade relacionada aos habitantes e representados em critérios como autenticidade, historicidade e estética.

⁶⁰ Utopia idealizada pelo movimento pan-africano da década de 1960, retomado pela União Africana em 1999, para formular uma política de integração regional, concretizada em 2006 com a Carta de Renascença Cultural de África (UNIÃO AFRICANA, 2006). Cf. nota 48.

Adotando o novo sentido de lugar, proposto por Massey, os lugares/patrimônios seriam interpretados como uma performance metacultural do encontro dos seres humanos não apenas entre eles, em relações de trocas iguais ou desiguais, mas também com outras formas de vida e com o meio. Neste caso, a dramatização no patrimônio não seria uma narrativa de salvação da memória por um herói, mas a narrativa de uma disputa na qual os personagens possuem posições ambíguas dentro da complexidade da situação. Isso permitiria descentrar a história das identidades culturais e assim abrir a possibilidade interpretativa de vários protagonistas dividirem o palco, na teatralização de Canclini (1996, 2009), para quem as desigualdades de acesso derivam da má distribuição, do não reconhecimento, que impedem a participação da comunidade no processo de produção e gestão do patrimônio.

Para Valecillo (2016) essa é a potência da Educação Patrimonial: criar encontros, conectar as pessoas através da interação direta entre si e com sua diversidade e seu entorno. Essa potência pode avivar o patrimônio, quando sua abordagem permite o encontro com o outro, entre passado e presente, entre local e global, entre o material e o imaterial. Mas ela também pode matar o patrimônio, se isolá-lo em uma identidade fechada, como uma peça arcaica, obsoleta, como algo perdido, esquecido ou fossilizado. Em sua pesquisa sobre educação patrimonial, Valecillo (2012) criou critérios para avaliar programas de educação patrimonial, baseados nos pilares da educação da UNESCO (DELORS, 2003) - aprender a conhecer, fazer, conviver, ser - e explorou a possibilidade de pensar o valor das atividades educativas em termos geométricos das esquinas, encruzilhadas e itinerários, pontos de encontro em que as interações acontecem, onde a vida emerge e o valor sobressai.

Doreen Massey também usa o termo geometria, para falar das relações de poder no lugar global, apontando que a desigualdade deriva do poder de acesso e controle dessas tecnologias que permitem o encontro, que desenham os itinerários, que planejam os cruzamentos, que permitem o bloqueio ou a passagem (MASSEY, 2004). Nessa linha de raciocínio, se o valor está na vida do patrimônio, e não na sua autenticidade e historicidade, o valor de um projeto político-pedagógico para educação patrimonial estaria na forma de cuidar e proteger dessa vida do patrimônio.

5.3. SENTIDOS GLOCAIS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A educação patrimonial hoje é objeto de estudo pedagógico, político e cultural (FONTAL, 2016; FRANCO, 2020; LACERDA et al, 2015; MARCHETTE 2016; QUINTAS ET AL, 1996; VALECILLO, 2012;), cujo planejamento vai passando de mãos em mãos,

atravessando a arquitetura, história, artes, paleontologia, antropologia, sociologia, geografia até finalmente chegar à educação. Olaia Fontal Merillas, diretora do Observatório de Educação Patrimonial em Espanha, do Plano Nacional de Educação e Património do Ministério de Educação e Cultura da Espanha e da Rede Internacional de Educação Patrimonial, dedicou-se aos estudos de vários modelos e programas de educação patrimonial tanto locais, quanto nacionais e regionais (FONTAL, 2016).

Destes estudos originou-se a proposta da autora de um modelo integral de educação patrimonial, apresentado em seu livro *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Este modelo integral de Fontal (2003), alternativo em relação aos modelos instrumental, mediacionista e historicista encontrados pela autora, estaria fundamentado em teorias do patrimônio, teorias da cultura, teorias do desenvolvimento e integração social. Nele o sujeito de aprendizagem é o foco da ação educativa, a qual deve atingir as dimensões emotivas e cognitivas. O educador patrimonial, portanto, precisa ter uma formação multidisciplinar, a qual, observa Fontal et al (2017), não é oferecida ainda⁶¹. Para ser um mediador entre o patrimônio e a comunidade e gestor dos processos e recursos educativos, conduzindo a formação para todas idades, ao longo de toda a vida e de maneira inclusiva. Desenhado sobre círculos concêntricos, que ampliam o contato do educando com patrimônio do mais próximo ao mais distante - patrimônio pessoal, familiar, local nacional e universal-, o modelo integral mobiliza o patrimônio como uma cultura herdada, por meio do qual o educador orienta o processo de aprendizagem para o conhecer, compreender, respeitar, cuidar, desfrutar e transmitir (FONTAL, 2017).

O grande diferencial desse modelo, no entanto, para além de todas as novidades do modelo em termos pedagógicos, é a ferramenta de avaliação criada por Fontal (2003). Fundamentada no critério de “inércia da integração”, a autora propõe que os projetos devem contemplar e pressupor uma avaliação das inércias, entendidas como

[...]tendências adquiridas pelos sujeitos que aprendem, que derivam em atitudes, procedimentos e conhecimentos para além da ação educativa, e que devem ser

⁶¹ Durante este trabalho, esta questão apareceu diversas vezes. Valecillo (2014) considerou a formação do professor como uma vertente da Educação Patrimonial (p. 83), ao descrever o material que compõe o kit pedagógica elaborado pela UNESCO, eu aponte para o fato que o material pressupunha que o professor teria noção de vários aspectos relacionados à salvaguarda do patrimônio para adaptar as atividades para o contexto local (p.96), A própria Declaração da UNESCO de 2001, considera a possibilidade de usar métodos pedagógicos tradicionais para a educação patrimonial (p. 102), assim como em cartas patrimoniais como a do ICOMOS/Canadá (p. 110). Por fim, Arantes (2019a), pontua uma distinção importante nas práticas de salvaguarda que também se aplicam a prática educativa, a diferença entre transmissão e disseminação (p. 103).

entendidos como o ponto de partida dessa cadeia de ensino-aprendizagem patrimonial. (FONTAL, 2003, p. 19)⁶²

Nesse sentido, a autora propõe que os projetos precisam partir de um diagnóstico de setores para identificar a situação atual do senso comum e considerá-lo como o ponto de partida para a elaboração de uma educação patrimonial projetada para o local⁶³. As teorias e metodologias de salvaguarda, de cultura, desenvolvimento e integração são globais, mas a forma como serão instrumentalizadas para formação precisa ser definida localmente e para isso é preciso formação profissional dos educadores e técnicos de Educação Patrimonial.

5.4. USO GLOCAL DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Uma experiência fundamental realizada no campo da educação patrimonial foi o projeto Interação, conduzido no Brasil, pela equipe da CNRC de Aloísio Magalhães⁶⁴, executado entre 1982 e 1986 e contemplava diversas experiências pedagógicas *in loco*, nas quais as escolas de primeiro grau (ensino fundamental) eram apropriadas como espaço de interação. Em cada comunidade, de seringueiros, indígenas, cidades históricas, etc, a equipe criava um plano de ação específico contemplando as particularidades da comunidade local que participava ativamente do projeto.

Segundo Lídia Avelar Estanislau e Lúcia Dantas (QUINTAS et al, 1996), ambas da equipe CNRC, a polissemia do conceito “cultura local” e a articulação das ações do projeto e currículo escolar foram as grandes dificuldades enfrentadas pela equipe. O antropólogo Carlos Henrique Brandão (QUINTAS et al, 1996), que acompanhou todo o processo, analisou a interação entre educação e cultura realizada pelo projeto, que compreendia a comunidade como “o lugar social da elaboração de uma cultura” e por isso objetivava a participação dela. O produto final dessa interação, que para Brandão assumia a forma dialógica, não era apresentar uma cultura local mais valorizada, mas devolver à comunidade a sua própria cultura, agora mais transparente no processo de filtragem dos “fetichismos nacionalistas”.

⁶² [...]tendencias adquiridas por los sujetos que aprenden, que derivan en actitudes, procedimientos y conocimientos más allá de la acción educativa, y que han de entenderse como el punto de partida de esa cadena de la enseñanza-aprendizaje patrimonial. (FONTAL, 2003, p. 19)

⁶³ A proposta de círculos concêntricos se aproxima do que na pedagogia de Vygotsky., este denominou zona de desenvolvimento proximal. De fato, vários pesquisadores citam este pensador como uma das referências teóricas para uma formação do educador patrimonial, como Valecillo (2017) enumera.

⁶⁴ CNRC, Centro Nacional de Referências Culturais, foi incorporado posteriormente ao IPHAN como Fundação Pró-Memória, quando Aloísio Magalhães assumiu a direção do Instituto, transformado então em departamento do Ministério da Educação e Cultura.

Em contrapartida, os especialistas do projeto experimentaram profundas transformações no conceito de cultura e de educação, observou Brandão (QUINTAS et al, 1996). A educação tornou-se mais libertadora, no sentido freireano, quando os especialistas e professores envolvidos perceberam que a sistematização escolar e pedagógica muitas vezes inibia ou emperrava o processo. O conceito de tradição cultural também sofreu profundas transformações, porque foi “devolvida a fertilidade da cultura”, da qual floresceu a consciência da contradição entre “tradição cultural da cultura popular” e “dinâmica das transformações da cultura das classes populares”. Isto é, entre cultura - compreendida pela legislação com referências culturais - e contexto cultural - interpretada como a atividades produtivas e simbólicas transformadas em performance pela proteção patrimonial.

As conclusões de Brandão sobre as experiências do projeto Interação são profundas e reveladoras. Dentre elas, no entanto, destaco essa contradição para pensar um projeto político-pedagógico para educação patrimonial, porque dela Brandão extraiu duas premissas fundamentais. A primeira é entender que é nas dinâmicas da vida cotidiana, e não nas referências da cultura tradicional, que pode ser observada a concretização das trocas culturais e das sobreposições das dimensões local e global. A segunda, é que a cultura implica em poder, ou seja, ela não é o poder como legitimidade para agir, ela é o contexto em que essa ação ganha legitimidade, em outras palavras, as referências culturais implicam em um contexto para se tornarem legítimas.

A presença da cultura global, como os direitos humanos, nas experiências educativas funciona como um contexto cultural para refletir sobre a dinâmica cultural local, atuando como um espelho no qual a própria comunidade se vê refletida. O global não é um exemplo a ser seguido, não é uma referência legítima que deve ser incorporada, ele deve apenas mediar o processo de reflexão oferecendo instrumentos de autoanálise e autogestão. Por outro lado, a cultura local, geralmente entendida como tradições populares, devem ser descritas e valorizadas de acordo com a sua função dentro da dinâmica da vida local, como uma expressão do cotidiano e identidade local e não da excentricidade em relação ao global.

5.5. PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PARA OS GLOCAIS

Um projeto glocal para Educação patrimonial, portanto, deve contar com uma ferramenta avaliativa das inércias, como Fontal (2003) propôs, cujos critérios deveriam ser apresentados para a própria comunidade como um instrumento de autoanálise e autogestão, para que um projeto pudesse ser desenhado coletivamente. Para tanto, é preciso reconhecer nas

dinâmicas locais as ações educativas e seus atores. É preciso identificar quem executa a função pedagógica naquele contexto cultural que o legitima como tal, e quais são as práticas pedagógicas desse contexto, pois o patrimônio cultural e suas formas de salvaguarda são multiculturais, isto é, são expressões culturais também e precisam ser avaliados a partir de suas próprias referências.

Em sua tese de mestrado, o educador e escritor indígena Daniel Munduruku entrevistou as lideranças indígenas, porque reconhecia nelas o papel pedagógico. Se dirigindo diretamente a sua comunidade, ele apontou para o fato de que, embora muita coisa já havia sido estudada sobre o movimento indígena, cujo histórico ele levanta nos primeiros capítulos de sua dissertação, mas que ninguém ainda havia atinado para quem eram “as pessoas que primeiro perceberam a necessidade de se posicionar”. Ou seja, eram mantidos em anonimato os articuladores “de uma nova consciência entre os indígenas e de aproximação com a sociedade nacional” (MUNDURUKU, 2012). Em outro texto, uma entrevista de 2009, Munduruku (2018) descreve a educação indígena como concreta e mágica e explica como o andar na mata, o voo dos pássaros, o subir na árvore, fabricar um utensílio é importante para vida e por isso precisa ser aprendido e é mais do que brincadeira. O que levanta a suposição de que nas comunidades indígenas, mas talvez não só nelas, todos exercem a função de educadores e de educadores patrimoniais, uma vez que todos estão envolvidos em práticas produtivas e simbólicas.

Em comunidades rurais e pesqueiras, por exemplo, os artesãos são chamados de mestres, porque são especialistas em um ofício, para aprendê-lo é preciso confiar o filho a eles e deixar que eles os iniciem nos mistérios da arte da fabricação de panelas de barro, nas violas de cocho, nos queijos, no acarajé e da cajuína.

A pedagogia griô, segundo a pesquisa de Igor Alexander Nascimento de Souza, originou-se em um antigo império Mandinga, no que hoje entende-se por África ocidental. Nela a função de educadores é exercida pelos *griot* ou *griotte*, “bibliotecas ambulantes”, responsáveis por transmitir oralmente as tradições e ancestralidades (SOUZA, 2014). Na filosofia africana, Kibujjo Kalumba explicou que nos estudos sobre a filosofia local, a filosofia da sagacidade, o pesquisador deve entrevistar alguém que é reconhecido como sábio, geralmente usando como referência o reconhecimento da comunidade do qual faz parte (KALUMBA, 2004).

Cada comunidade possui sua própria dinâmica de ensino-aprendizagem que precisa ser conhecida, respeitada e mobilizada para um projeto político-pedagógico patrimonial glocal, integrando-se à comunidade como parte das dinâmicas do contexto cultural dela e interagindo com os demais contextos culturais que atravessam o lugar onde ela encontra-se estabelecida. Acredito que Fontal (2003 e 2017) esteja certa em defender a importância da formação do

educador patrimonial, mas entendo também que é preciso questionar quem é esse educador local, reconhecido como tal para aquela comunidade, e o que ele precisa aprender para se tornar um educador patrimonial, uma vez que ele já detém o patrimônio cultural.

Como os pesquisadores em educação Fonseca, Silva e Bhering (2022) afirmaram a respeito da educação popular, estes educadores não são reconhecidos como tais, como também não são legitimados seus saberes. Portanto, a formação e o trabalho pedagógico para uma educação patrimonial precisam extrapolar os limites acadêmicos do que entendemos hoje como docência e magistério. A educação patrimonial, enquanto uma educação popular, precisaria seguir as sugestões dos autores citados e atuar como uma prática de resistência dentro da educação formal e como uma experiência de identificação na educação não formal.

Da mesma forma, também considero verdadeira a conclusão de Brandão de que a cultura implica em poder, no entanto é preciso questionar que poder é esse que ela legítima e porque legitima tais práticas, usando para isso valores globais de medida como os direitos humanos. Devolver a cultura mais transparente para a comunidade, por meio de uma pedagogia crítica capaz de revelar as contradições do poder, implica em problematizá-la em relação aos elementos “de fora”, como os valores nacionalistas, mas também os de “dentro” como racismo, machismo, capacitismo, etc. Um exemplo é o movimento MST, cujo defesa da agroecologia contra o uso indiscriminado de agrotóxicos pelo agronegócio não apenas emerge como uma resposta local própria para o problema global de segurança alimentar e meio ambiente, como também protege as práticas populares de produção por meio das atividades produtivas e simbólicas cotidianas do trabalho e da educação (DE MARI, TAVARES E FONSECA, 2017), mas também oferece a oportunidade de atualização interna como a introdução das questões de gênero e o direito da mulher à terra introduzidos nos anos 1990 (DEERE, 2004).

Pensar em projetos político-pedagógicos desenhados para locais pode ser útil para operacionalizar as propostas de territorialização por zonas, que utilizam as categorias de paisagem histórica urbanas e paisagens culturais vivas. Talvez possa ser útil também para pensar em uma alternativa de resistência para os projetos propostos por uma elite transnacional ou planetária, cujo objetivo parece ser instaurar uma territorialidade de rede.

Para isso, ele precisaria considerar o caráter metacultural do patrimônio e partir das próprias dinâmicas culturais e não das referências culturais. O educador patrimonial, inserido nesse projeto, seria formado nessas práticas como mestres de ofício e reconhecido como tal pela comunidade com autoridade legítima para lidar com as contradições e transformações, estimuladas pelas condições globais. No entanto, esses mestres teriam que conhecer as novas

demandas que a democratização impõe às tradições e ser capazes de promover as adaptações que garantam a sobrevivência nos tempos modernos.

Esse critério metacultural poderia ser útil para evitar que a educação patrimonial fosse capturada por uma didática que aliene as dinâmicas culturais locais, ao mesmo tempo que evitaria os radicalismos mobilizados politicamente como poder sobre os corpos e mentes.

5.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, gostaria de apontar aquilo que considero ser a contribuição maior de cada uma das etapas desta pesquisa. A primeira contribuição foi poder ressaltar a vitória histórica do Terceiro Mundo e sua herança para a atual luta dos grupos subalternizados pelo reconhecimento de seus direitos, pois a introdução do conceito de patrimônio imaterial e educação patrimonial foi fundamental para fortalecer as defesas das culturas tradicionais. Como Gramsci já afirmava, a vitória dos grupos subalternos faz parte da história e mantém viva a agitação necessária para revolução. Nesse sentido, creio que este trabalho poderia contribuir com dados para o debate maior em torno do conceito de História Integral de Gramsci.

Outra contribuição dada pela pesquisa, foi a oportunidade de observar a atuação das agências nacionais como um fenômeno complexo, resultado não apenas da conjuntura, que muda de acordo com a direção das forças hegemônicas e contrapesos democráticos, mas da sua própria performance. A UNESCO, por exemplo, ao atuar politicamente no papel de conselheira, granjeou para si a confiança e a disposição para a colaboração internacional, de modo muito mais sutil e amistoso do que outras agências como o Banco Mundial, que precisam impor suas reformas como um remédio amargo. Creio, também, que esta pesquisa possa contribuir para o planejamento de programas e projetos de educação patrimonial, estimulando a reflexão avaliativa do impacto dessa poderosa ferramenta de intervenção cultural, conscientizando os atores políticos do efeito escalar que tais programas e projetos podem ter e, portanto, a responsabilidade que estes implicam.

Em síntese, tentei empreender com o leitor uma travessia narrativa pelas águas turbulentas da história e pelos violentos ventos da globalização que moldaram o conceito de educação patrimonial. Dessa travessia produzi quatro quadros.

No primeiro quadro retratei o protagonista dessa história, uma *conselheira* hábil na arte de se disfarçar e sumir na massa de atores políticos que povoam a paisagem internacional, quando o debate se torna uma disputa incontornável para ambos os lados. No segundo quadro, procurei representar a *vitória episódica* do levante dos subalternos, que organizados em bloco,

se desprendem da massa de atores e conseguem, assumir brevemente o lugar da conselheira e realizar profundas transformações na forma de proteger e explorar as propriedades culturais, criando as condições para a construção de um novo dispositivo que garantiria a proteção de sua gente. No terceiro quadro, aparece centralizado e em primeiro plano o dispositivo, a *herança* deixada pelo corajoso grupo que empreendeu a difícil manobra de conquistar o posto de conselheiro. No derradeiro quadro, está insinuado o horizonte para o qual partem três caminhos abertos com futuros incertos e uma pequena porta ainda fechada, porém com a chave na porta.

Dentro desses quadros narrativos, procurei expressar de maneira descritiva e analítica os meios políticos pelo qual a educação patrimonial foi moldada, dando ênfase em duas forças especiais: a gravidade das circunstâncias e a pressão das decisões tomadas. Espero ter conseguido apresentar a natureza histórica da Educação Patrimonial, como uma resposta às necessidades materiais dos povos, construída pelos conflitos de interesses das classes dominantes e fragmentada pelo contexto histórico e geográfico.

Nesta Educação Patrimonial apresentada de maneira descritiva, espero ter conseguido mimetizar parte da complexidade e delicadeza da dinâmica da vida globalizada, trazendo a colaboração de diversos produtores de conhecimento, pesquisadores, sábios, políticos, artistas, líderes, que como intelectuais trabalharam arduamente em diversas áreas do conhecimento, colaborando em diversas escalas, local, nacional e internacional.

Por fim, que estas trocas, todas mimetizadas, possam colaborar para reconstruir o tecido social, sempre tão puído e desgastado, como os galos de João Cabral de Melo Neto tecem a manhã e o amanhã.

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- AKKARI, Abdjalil. **A internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARANTES, Antonio. O Patrimônio Cultural e Seus Usos: A Dimensão Urbana. **Habitus**, Goiânia, v. 4, n.1, pp. 425-435, jan./jun. 2006. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/362/0>. Acesso em 23 jan. 2022.
- ARANTES, Antonio. Safeguarding. A key dispositif of UNESCO's Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage. **Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology** [online]. 2019a, v. 16 . Disponível em <https://www.scielo.br/j/vb/a/YXvPGHS6bfBGM4k4j6yLRNN/?lang=en>. Acesso em 30 nov. 2021.
- ARANTES, Antonio. The Governance of Safeguarding. Comments on Article 2.3 of UNESCO's Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage. **Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology** [online]. v. 16, 2019b. Disponível em <https://www.scielo.br/j/vb/a/5fVnJFL3qQhhkm5FTFgdjNC/?lang=en>. Acesso em 23 jan. 2022.
- ARANTES, Antonio. A paisagem de história: a devoração dos 500 anos. **Projeto de História**, São Paulo, v. 20, jan/jun, 2000, pp. 63-96. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10804>. Acesso em 23 jan. 2022.
- ARANTES, Antonio. Guerra de Lugares: sobre as fronteiras simbólicas e liminaridades no espaço urbano. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, Iphan, n. 23, pp. 191-2003, 1994. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat23_m.pdf. Acesso em 23 jan. 2022.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: Introdução à antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papirus, 1994.
- AZOULAY, Audrey. **Address by Ms Audrey Azoulay, on the occasion of her installation as Director-General of UNESCO**. UNESCO, 13 nov. 2017. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260298>. Acesso em 08 out. 2021.
- BARATTA, Giorgio. Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), pp. 31-49, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ZFTCZYJVHsrzDD8zB9fWZYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de jan. de 2022.
- BIANCHI, Álvaro; ALIAGA, Luciana. Pareto e Gramsci: itinerários de uma ciência política italiana. **Análise Social**, Lisboa, 203, vol. 2º, nº xlvii, pp. 322-342, 2012. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1341932985E0ICM1ej4Vc59RT6.pdf>. Acesso em 13 jan. 2022.

BARTHES, Angela. Education au patrimoine. l'harmattan. Dictionnaire critique des enjeux et concepts des “éducatons à ” Education au patrimoine. *In:* Barthes, A. Lange, J-M. et Tutiaux-Guillon N. (Dir.) Introduction.

Dictionnaire critique des enjeux et concepts “des éducatons à”. L'Harmattan, Paris, 2017. Disponível em http://geopark.mnhn.fr/sites/geopark.mnhn.fr/files/documents/educations_au_patrimoine.pdf. Acesso em 18 fev. 2021.

BAXI, Upendra. The Uncanny idea of development. *In:* BAXI, Upendra. **A Posthuman World: Critical Essays**. New Delhi: Oxford University Express, 2007, pp.76-123.

BIONDO, Fernanda Gabriela. **Desafios da Educação no Campo do Patrimônio Cultural: Casas do Patrimônio e Redes de Ações Educativas**. Orientadora: Ana Carmen Amorim Jara Casco. 2016. 267 fls. Dissertação de Mestrado. IPHAN, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1893>. Acesso em 18 fev. 2021.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado**. Estado Plurinacional de Bolivia, 2009. Disponível em https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf. Acesso em 18 ago. 2021.

BRAGA, Ruy; BIANCHI, Alvaro. Antonio Gramsci em tempos de fake news. **Tempo Social** [online]. 2019, v. 31, n. 2, pp. 1-6. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.157784>. Acessado 29 Outubro 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação como Cultura. *Memórias dos Anos Sessenta. Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, pp. 377-407, set./dez. 2017. Disponível em <https://journals.openedition.org/horizontes/1811>. Acesso em 13 jan. 2022.

BULL, Hedley. The Revolt against the West . *In:* BELL, Coral; THATCHER, Meredith (eds). **Remembering Hedley**. Camberra: ANU Press, 2008, pp. 83–126. Disponível em <http://press-files.anu.edu.au/downloads/press/p59651/mobile/ch08s03.html>. Acesso em 03 jan. 2022.

CANCLINI, Néstor García. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, Iphan, n. 23, pp. 95-115, 1994. Disponível http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat23_m.pdf. Acesso em 18 ago de 2021.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

CANCLINI, Néstor Garcia. Cultura y nación: Para qué no nos sirve ya Gramsci. **Nueva Sociedad**. Buenos Aires, nº115, Set- Out 1991, p. 98-103. Disponível em <https://nuso.org/articulo/cultura-y-nacion-para-que-no-nos-sirve-ya-gramsci/>. Acesso em 18 ago de 2021.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARNEIRO, Edison. **A sabedoria popular**, São Paulo, Martins Fontes, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, pp.295-316.

CERVO, Amado Luiz. Conceitos em Relações Internacionais. **Revista Brasileira de Política Internacional** [online]. 2008, v. 51, n. 2, pp. 8-25. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292008000200002>. Acesso em 05 set. 2021.

CHIMNI, Bhupinder S.. Abordagens terceiro-mundistas para o Direito Internacional: Um Manifesto. **Revista de Direito Internacional**, Brasília, v. 15, n. 1, 2018 pp.41-60. Disponível em [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5232-22862-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5232-22862-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 03 jan. 2022.

CIVALE, Leonardo . Sobre Luzes e Sombras: a revitalização da Praça XV de Novembro no centro histórico da cidade do Rio de Janeiro e o papel da paisagem urbana como patrimônio cultural (1982-2012). **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 25, nº 44, pp. 134-148, 2015. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/9465>. Acesso em 20 abr. 2021.

CIVALE, Leonardo. Um iluminista na aldeia dos Tupinambás. **Terra Brasilis** (Nova Série) [Online], nº10, 2018. Disponível em <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/2468>. Acesso em 22 mar. 2022.

CIVALE, Leonardo. A paisagem cultural entre as políticas públicas de patrimônio e os interesses do capital. *In*: CHRYSOSTOMO, Maria Isabel de Jesus, FARIA, André Luiz Lopes; IORIO, Gustavo (orgs). **Espaço, Dinâmicas Territoriais e Apropriações**. Viçosa: Editora da UFV, 2021.

CHOAY, Françoise. **O Patrimônio em questão: antologia para um combate**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. 6ª ed. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora UNESP, 2017.

COATE, Roger A. M'Bow, Amadou Mahtar'. *In*: REINALDA Bob; KILLE, Kent J.; EISENBERG, Jaci (Ed.), *IO BIO, Biographical Dictionary of Secretaries-General of International Organizations* (s/d). Disponível em: www.ru.nl/fm/iobio. Acesso em 09 out. 2021.

COLOM, Cañellas, Antonio J. Continuidad y Complementariedad entre La Educación Formal y No Formal. **Revista de Educación**, São Francisco de Jarama, nº 338, 2005, pp. 9-22. Disponível http://www.revistaeducacion.educacion.es/re338_10.htm. Acesso em 22 mar. 2022.

COPELAND, Tim. **European democratic citizenship, heritage education and identity**. Council of Europe, March 2006. [DGIV/PAT/HERITAGE_ED(2005)3]. Disponível em <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.581.9076&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 24 jan. de 2022.

COSTA, Andréa Fernandes; CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias de Jesus. Por uma História da Educação Museal no Brasil. In: COSTA, Andréa Fernandes; CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias de Jesus. **Educação museal: conceitos, história e políticas**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020, pp. 15-40.

COSTA, Rodrigo Vieira. Os Efeitos Jurídico-Sociais do Registro do Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. **Revista Culturas Jurídicas**[online], vol. 7, nº 18, set./dez., 2020. Disponível em <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/issue/view/2308>. Acesso em 22 mar. 2022.

COX, Robert W. Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory. **Millennium**, London, vol. 10, nº 2, jun 1981, pp. 126–155. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/03058298810100020501>. Acesso em 05 nov. 2021.

COX, Robert W. Gramsci, hegemonia e relações internacionais: um ensaio sobre o método. In: GILL, S. (Org.). **Gramsci, materialismo histórico e relações internacionais**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007, pp. 101-123.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e as ideologias subalternas. In: DEL ROIO, Marcos (org.). **Gramsci, periferia e subalternidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017, pp. 41-64.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

CURY, Isabelle (org.). **Cartas patrimoniais**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

DEMARCHI, João Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial. **Revista CPC**, v.13, n.25, pp.140–162, jan./set. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/144337/147315>. Acesso em 18 fev. 2021.

DE MARI, Cezar Luiz. “**Sociedade do Conhecimento**” e **Educação Superior na década de 1990**: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de *Midas*. 2006. Orientadora Olinda Evangelista. 265 fls. Tese de doutorado. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

DE MARI, Cezar Luiz; GRADE, Marlene. **Estratégias da formação humana para o consenso**. Revista Educação e Universidade, Brasília, ano XIX, nº 45, pp. 131-142, jan 2010. Disponível em <https://www.apufpr.org.br/files/personalizado/1587.pdf>. Acesso em 18 fev. 2021.

DE MARI, Cezar Luiz. O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana. In: LEITE, Domingos (org.). **Trabalho e Formação Humana**: o papel dos intelectuais e da educação. Curitiba: UFTPR, 2011, pp. 65-84. Disponível em <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-cezar-2.pdf>. Acesso: 20 jan. 2022.

DE MARI, Cezar Luiz; TAVARES, Phillipe Drumond Vilas Boas; FONSECA, Valter Machado. Alimentos, saberes e educação para o “bem viver”: os camponeses um passo adiante. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. 34, n. 3, pp. 37-54, set./dez. 2017. Disponível em <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7181>. Acesso em 01 mar. 2022.

DEERE, Carmen Diana. Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2004, v. 12, n. 1, pp. 175-204. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/msym4LnpmqCbHjSdSJqzygL/?lang=pt#> Acesso em 01 mar. 2022.

DIAS, Caio Gonçalves. Ordem do Dia: Uma análise do trabalho da Unesco em torno das políticas culturais (1979-82). **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2020, v. 39, n. 1, pp. 165-184. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/S01013300202000010008>. Acessado 23 set. 2021.

DYTZ Filho, Nilo. **Crise e reforma da Unesco: reflexões sobre a promoção do poder brando do Brasil no plano multilateral.** Brasília: FUNAG, 2014.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A Unesco e o mundo da cultura.** Orientador Octavio Ianni. 2000. 222p. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/28078>. Acesso em: 26 jul. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R.M.de L.; RODRIGUES, D.S. (Org.). **A pesquisa em Trabalho, educação e política educacional.** Campinas, SP: Alínea, 2012, pp. 51-71.

FACIOLI, Valentim A. Aires a consciência crítica do artista criador. **Língua e Literatura**, USP, São Paulo, n. 2 (1973). Disponível em <https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/115699>. Acesso em: 04 nov. 2021.

FERNANDES, Jéssica Silva. **A projeção de poder estatal e a transnacionalização de interesses: uma análise da atuação dos Estados Unidos na UNESCO.** Orientador: Dawisson Belém Lopes. 2015. 161 fls Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. 2015. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9Y7J3S>. Acesso em 20 jul. 2021.

FERNANDES, Edmundo. Como pode o subalterno falar? In: DEL ROIO, Marcos (org.). **Gramsci, periferia e subalternidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017, pp. 263-290.

FLORÊNCIO, Sônia Rampin. et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos,** Brasília: Iphan, 2014

FONSECA, Valter Machado; SILVA, Carmem Lúcia Ferreira; BHERING, Marilene de Souza. Educação e Culturas Populares em foco: Pontuações para discussão! **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.2, pp. 12914-12935, fev 2022. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/44310>. Acesso em 01 mar. 2022.

FONTAL MERILLAS, Olaia. **La educación patrimonial: Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet**. Asturias: TREA, 2003.

FONTAL MERILLAS, Olaia. Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, vol. XLII, núm. 2, 2016, pp. 415-436. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173548405024.pdf>. Acesso em 21 out. 2021.

FONTAL MERILLAS, Olaia, IBÁÑEZ-ETXEBERRÍA, Alex., MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Marta., & RIVERO GRACIA, Pilar. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, vol. 2, nº 20, pp. 79-94. Disponível em <https://revistas.um.es/reifop/article/view/286321/211221>. Acesso em 21 out. 2021.

FRANCO, Francisco Carlos. **Educação, patrimônio e cultura local: concepções e perspectivas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2020.

FREUD, Sigmund. Por que a guerra? Carta a Einstein, 1932. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**, vol. 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GAYDUK, Ilya V. L'Union soviétique et l' UNESCO pedant la guerre froide. In: UNESCO. **60 ans d'histoire de l'UNESCO: Actes du colloque international**, Paris: França, novembro 2005, Paris: UNESCO, 2007, pp. 281-286. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154122>. Acesso em: 05 out. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

GREEN, Marcus; IVES, Peter. Subalternity and Language: Overcoming the Fragmentation of Common Sense. In: IVES, Peter; LACORTE, Rocco. **Gramsci, language, and translation**. Lanham Lexington Books, 2010, pp. 289-312.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **GEO UERJ**, Rio de Janeiro, n. 5, pp. 7-19, 1º semestre de 1999. Disponível em <http://https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/49049>. Acesso em 30 jan. de 2022.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 9, nº 17, pp. 19-46, 2007. Disponível em <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>. Acesso em 30 jan. 2022.

HARRIS, NIGEL. The End of the “Third World”? **Habitat International**, vol. 11, nº 1, 1987, p. 119-132. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0197397587900427>. Acesso em 03 jan. 2022.

HARVEY, David C. Heritage Pasts and Heritage Presents: temporality, meaning and the scope of heritage studies, **International Journal of Heritage Studies**, vol. 7, nº 4, pp. 319-338, 2001. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13581650120105534>. Acesso em 03 jan 2022.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HEINICH, Nathalie. A Fabricação do Patrimônio Cultural. **Fronteiras - Revista Catarinense de História**. Dossiê Memória, Patrimônio e Democracia, vol. 02, nº 32, pp. 175-186, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/10603/7082>. Acesso em 18 fev. 2021.

HERZ, Mônica; HOFFMAN, Andrea Ribeiro. **Organizações Internacionais: história e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

HOVELER, Rejane Carolina. Dominação e Resistência dos Estados Unidos dos Anos 1960: Zbigniew Brzezinski entre Duas Eras. **Revista Mosaico**, Goiana, v. 9, n. 1, pp. 8-23, Jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4869>. Acesso 08 out. 2021.

HOVELER, Rejane Carolina. Hegemonia compartilhada e organizações internacionais: a proposta trilateralista dos anos de 1970. **Revista Carta Internacional**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, 2017, pp. 55-75. Disponível em <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/627>. Acesso 08 out. 2021.

HOBBSAWM, Eric. Prefácio: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, pp. 9-23.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLM, Hans-Henrik. The End of the Third World? **Jornal of Peace Research**, Thousand Oaks, vol 27, nº 1, pp 1-7, 1990. Disponível em <https://prabook.com/web/hans-henrik.holm/288865>. Acesso em 03 jan. 2022.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf, acessado em 20 set. 2019.

- IPHAN. **Resultados**: Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial. Brasília: IPHAN, 2010. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_CatalogoDeResultadosForumJuvenilPatrimonioMundial_m.pdf. Acesso em 23 jan. de 2022.
- IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais**. Guia de Aplicações. Brasília: IPHAN, 2000. Disponível em [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual do INRC.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual_do_INRC.pdf). Acesso em 02 fev. 2022.
- KALUMBA, Kibujjo M. Filosofia da Sagacidade: sua metodologia, resultados e significância e futuro [Tradução para uso didático por Renato Rocha Lima Marques]. KALUMBA, Kibujjo M. Sage Philosophy: Its Methodology, Results, Significance and Future. In: WIREDU, Kwasi (ed.). **A companion to African Philosophy**. Malden. Oxford/Victoria: Blackwell, 2004, pp. 274-281. Disponível em https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kibujjo_m_kalumba_-_filosofia_da_sagacidade_sua_metodologia_resultados_e_signific%C3%A2ncia_e_futuro.pdf. Acesso em 02 fev. 2022.
- KEEBLE, Brian R. The Brundtland report: 'Our common future', **Medicine and War**, London, vol. 4, nº 1, pp. 17-25, 1988. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07488008808408783>. Acesso em 13 jan. 2022.
- KIRSHENBLATT-GIMBLETT, Barbara. Intangible Heritage as Metacultural Production. *Museum International*, Oxford, vol. 56, no. 1-2, 2004, pp. 97-107. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135858>. Acesso em 13 jan. 2022.
- KITTEL, Gabriele; RITTBERGER, Volker; SCHIMMELFENNIG, Frank. Between Loyalty And Exit: Explaining the Foreign Policies of Industrialized Countries in the UNESCO Crisis (1978-87). Tübingen, **Tübinger Arbeitspapiere Zur Internationalen Politik Und Friedensforschung**, nº 24, pp. 1995. Disponível em <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47195>. Acesso em 13 jan. 2022.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia da Letras, 2019.
- KÖHLER, André Fontan. As cartas patrimoniais e sua relação com o turismo cultural: teorias, práticas e seus desdobramentos no caso brasileiro. **Revista Iberoamericana de Turismo**, RITUR, Penedo, vol. 9, nº 2, pp.138 - 163, dez. 2019. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/ritu>. Acesso em 30 out. 2020.
- KÜHL, B. M. Notas sobre a Carta de Veneza . **Anais Do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, vol.18, nº2, pp. 287-320, 2010. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5539>. Acesso em 30 out. 2020.
- LACERDA, Aroldo Dias; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; PEREIRA, Junia Sales; SILVA, Marco Antônio. **Patrimônio cultural em oficinas**: atividades em contextos escolares. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**: Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LAMBERT, Cathleen Ann (1996). *Heritage Education in the Postmodern Curriculum*. Orientador David G. de Long.(Masters Thesis). University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, 1996. Disponível em https://repository.upenn.edu/hp_theses/420. Acesso 20 jan. de 2022.

LIGUORI, Guido. *Senso Comum*. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017 [Ebook].

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: Coutinho, Carlos Nelson; Teixeira, Andréa de Paula (orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp.173-188.

LONDRES, Cecília. *Referências Culturais: Base Para Novas Políticas de Patrimônio*. In: IPHAN. *Inventário nacional de referências culturais : manual de aplicação*. Brasília : Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual_do_INRC.pdf. Acesso 20 jan. de 2022.

LOURENÇO, Nelson. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. MULEMBA. **Revista Angolana de Ciências Sociais**, [online], Luanda, Volume IV, nº 8, 2014. Disponível em <https://journals.openedition.org/mulemba/203>. Acesso em 02 mar. 2022.

MACE, Gordon. Review of Mortimer, Robert A., *The Third World Coalition in International Politics*, New York, Praeger, 1980, 160 págs., **Études internationales**, Laval, vol. 12, nº 04, pp. 804–806, 1981. Disponível em <https://www.erudit.org/fr/revues/ei/1981-v12-n4-ei3007/>. Acesso em 30 jan. 2022.

MACHADO, João Guilherme Rocha; PAMPLONA, João Batista. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 1, pp. 53-84, abr. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182008000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 abr. 2020.

MACHADO, Jurema. Feito em casa: o Iphan e a cooperação internacional para o patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico Nacional**, Brasília, nº 35, pp.245-284, 2017. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revpat_35.pdf. Acesso em 18 fev. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação Básica, Empregabilidade e Competência. Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 3, pp. 15–31, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8681>. Acesso em 13 jan. 2022.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Esau e Jacó**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

MAJOR, Federico. L'UNESCO et les perspectives de paix au ledemain de la guerre froide. In: UNESCO. **60 ans d'histoire de l'UNESCO: Actes du colloque international**, Paris: França, novembro 2005, Paris: UNESCO, 2007, pp. 44-53. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154122>. Acesso em 05 out. 2021.

MARCHETTE, Tatiana Dantas. **Educação patrimonial e políticas públicas de preservação no Brasil**. Imprensa: Curitiba, Intersaberes, 2016.

MARGOLIN, Victor. Review of Our Creative Diversity: Report of the World Commission on Culture and Development, by World Commission on Culture and Development . **The Journal of Developing Areas**, Nashville, vol. 1, n° 31, pp. 127–132, 1996. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/4192646>. Acesso em 22 out. 2021.

MARTINO, Ernesto de. **El folclore progresivo y otros ensayos**. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona e Universitat Autònoma de Barcelona Servei de Publicacions Bellaterra, 2008.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **Geographia**, Niterói, Ano 6, no. 12, pp. 7-23. 2004. Disponível em <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13477>. Acesso em 22 jan. 2022.

MASSEY, Doreen. O sentido global de lugar. In: ARANTES, Antonio. **O espaço da diferença**. Papirus, Campinas, 2000. pp. 177-18

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço** - uma nova política da espacialidade. Bertrand Brasil Editora, Rio de Janeiro, 2008

MAUREL, Chloé. **L'UNESCO de 1945 à 1974**. Direction de M. Pascal Ory. Thèse de doctorat. Institut d'histoire moderne et contemporaine. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, Français, 2006. Disponível em <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00848712>. Acesso em 05 nov. de 2021.

MAUREL, Chloé. L'UNESCO face aux enjeux de politique internationale (1945-1974) In: UNESCO. **60 ans d'histoire de l'UNESCO: Actes du colloque international**, Paris: França, novembro 2005, Paris: UNESCO, 2007, pp. 294- 308. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154122>. Acesso em 05 out.2021

MAUREL, Chloé. L'Unesco: une plate-forme pour les circulations transnationales de savoirs et d'idées (1945-1980). **Histoire@Politique**. Paris, n° 15, sep-déc 2011. Disponível em www.histoire-politique.fr. Acesso em 05 nov. de 2021.

MAUREL, Chloé, 'Mayor Zaragoza, Federico' In: REINALDA, Bob; KILLE, Kent J.; EISENBERG, Jaci. *IO BIO, Biographical Dictionary of Secretaries-General of International Organizations* [online]. Disponível em www.ru.nl/fm/iobio. Acesso em 22 out. 2021

MAWETE, Samuel. L'UNESCO et la culture de la paix. In: UNESCO. **60 ans d'histoire de l'UNESCO: Actes du colloque international**, Paris: França, novembro 2005, Paris: UNESCO, 2007, pp. 127 138. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154122>. Acesso em 05 nov. de 2021.

MAYO, Peter. Educação e Cultura em Gramsci. In: DEL ROIO, Marcos (org.). **Gramsci, periferia e subalternidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017, pp. 263-290.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORÓN-MONGE, Hortensia; MORÓN-MONGE, Ma Carmen. ¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, Cádiz, vol. 14, nº 1, 2017, pp. 244-257. Disponível em <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3013>. Acesso 20 fev. 2022.

MOVSISYAN, Suren. (2008), Decision Making by Consensus in International Organizations as a Forum of Negotiation, **21st Century-Information and analytical journal**, Yerevan, vol. 1, nº3, pp. 77–86. Disponível em http://www.noravank.am/upload/pdf/337_en.pdf. Acesso 30 ago. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. In: WERA, Kaká (org.). **Daniel Munduruku**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2018, p. 67-76.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

NGOENHA, E. Severino & CASTIANO, J. Paulino. **Pensamento engajado**: ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política. Maputo, Editora Educar, 2010.

NWAUCHE, E. S.; NWOBIKE, J. C.. Implementação do direito ao desenvolvimento. **Sur**, Revista Internacional dos Direitos Humanos, São Paulo, ano 2, n. 2, pp. 96-117, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452005000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 abr. 2020.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto De. Educação Patrimonial no IPHAN: Análise de uma trajetória. **Revista CPC**, São Paulo, n.27 especial, pp.32-54, jan./jul. 2019. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cpc/issue/view/11568/1855>. Acesso em 18 fev. 2021.

ORUKA, H. Odera. Las preguntas básicas sobre la filosofía-de-Ios sabios en Africa. **Revista de Filosofia de la Universidad de Costa Rica**, San Jose, vol. XXXU, nº17, pp. 7-17,1994. Disponível em <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20XXXII/No%2077/Las%20preguntas%20basicas%20sobre%20la%20filosofia%20de%20los%20sabios%20en%20Africa.pdf>. Acesso em 15 ago. de 2020.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz; MEDEIROS, Klei. A Emergência da Periferia no Sistema Mundial: da Conferência de Bandung à Conferência de Buenos Aires (1955-1978). **Austral: Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais**, Porto Alegre, v. 4, nº 7, pp.119-138, Jan./Jun. 2015. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/56965-242558-2-PB.pdf>. Acesso 03 de jan. de 2022.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], Manguinhos, 2018, v. 23, n. 7, pp. 2187-2196. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.08022018>. Acesso em 12 out. 2021.

PINTO, Helena; PUCHE, Sebastián Molina. La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, Vol. 33 nº 1 · 2015, pp.

103-128. Disponível em <https://revistas.um.es/educatio/article/view/222521/174771>. Acesso em 20 nov 2021.

PIOVESAN, Flávia. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos** [online]. São Paulo, ano 1, n. 1, pp. 20-47, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452004000100003>. Acesso em 17 set. 2021.

PRESTON, Willian. The History of U.S.-UNESCO relations. *In*: PRESTON, Willian; Herman, Edward S.; SCHILLER, Herbert I. **Hope and Folly: The United States and UNESCO 1945-1985**. New York: University of Minnesota Press, 1989, pp. 03-202.

REDONDO, Carmen Gómez. Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, Madrid, vol. 1, nº 24, pp. 21-37, 2012. Disponível em <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/38041>. Acesso em 21 jan. 2022.

QUEIROZ, Hermano Fabrício Oliveira Guanais e. **O registro de bens culturais imateriais como instrumento constitucional garantidor de direitos culturais**. Orientadora Márcia Sant'Anna. Dissertação de Mestrado. 301fls. IPHAN, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dissertacao_Hermano_Queiroz.pdf. Acesso em 20 mar. 2020.

QUINTAS, J. S. et al. O Difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: Iphan, 1996.

RABELO, Caio Leite; GUIMARÃES, Natália Cordeiro. Uma Renascença? Protagonismos na União Africana. **Cadernos de Relações Internacionais**, Rio de Janeiro, v. 7, nº.2, pp. 39-50, 2014. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23755/23755.PDF>. Acesso em 02 dez. 2021.

RAMOS, Leonardo; ZAHRAN, Geraldo. Da hegemonia ao poder brando: implicações de uma mudança conceitual. **Cena Internacional**, ano 8, nº 1, pp. 134-160, jun 2006. Disponível em <https://biblat.unam.mx/hevila/CENAInternacional/2006/vol8/no1/9.pdf>. Acesso em 02 dez. 2021.

SANTOS, Mariza Veloso Motta. **Nasce a Academia Sphan**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, n. 24, pp. 77-95, 1996. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>. Acesso em 20 mar. 2021.

SANTOS, Milton. **O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SARAYAKU. El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro [2003]. *In*: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén ; GUAZHA, Nancy Deleg (orgs). **Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. Huelva: PYDLOS E FIUCUHU, 2014, pp. 211-220.

SARKIN, Jeremy. O Advento das Ações Movidas no Sul para Reparação por Abusos dos Direitos Humanos. **Sur, Revista Internacional De Direitos Humanos**, São Paulo, ano 1, nº 1, pp. 70-133, 1º sem de 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sur/a/n885BVYknsHWjsgRmPDv8TF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 03 jan. 2022.

SAUVY, Alfred. **Trois Mondes, Une Planète**. L'Observateur, nº118, p. 14, 14 août 1952. Disponível em www.homme-moderne.org/societe/demo/sauvy/3mondes.html. Acesso em 03 jan. 2022.

SATO, Eiiti. Conflito e cooperação nas relações internacionais: as organizações internacionais no século XXI. **Revista Brasileira de Política Internacional** [online], Brasília, v. 46, n. 2, pp. 161-176. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292003000200007>. Acesso 6 out. 2021.

SCHAVELZON, Salvador. As Categorias Abertas da Nova Constituição Boliviana. LUGAR COMUM[online], Rio de Janeiro, nº27, pp. 35-59, 2011. Disponível em <https://uninomade.net/lugarcomum/27/>. Acesso em jan. de 2022.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Revista Teias**, v. 18, n. 48, pp. 05-16, Jan./Mar. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25231/19932>. Acesso em 18 fev. 2021.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a Privatização na Educação Brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, vol. 11, núm. 21, jul-dez, 2005, pp. 255-264. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360006>. Acesso 12 out. 2021.

SILVA, Gabriela Toledo. **A UNESCO e a trajetória da política cultural: momentos e movimentos de uma linguagem de ação pública (1966 - 1982)**. Orientador Peter Spink. Tese de doutorado (CDAPG) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2016. Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/15975>. Acesso 12 out. 2021.

SINGH, J. P. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Creating norms for a complex world**. London: Routledge, 2011[ebook].

SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. **Na confluência da roda: Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e a Pedagogia Griô**. Orientadora: Analucia Thompson. Dissertação de mestrado. IPHAN, 2014. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dissertacao_Igor_A_Nascimento_de_Souza.pdf. Acesso 12 out. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode um Subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
STRAUSS, Claude Levy. Reflexion. In: UNESCO. **60 ans d'histoire de l'UNESCO: Actes du colloque internationale**, Paris: França, novembro 2005, Paris: UNESCO, 2007, pp. 31-35. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154122>. Acesso em 05 out. 2021.

THASSINDA, Uba Thassinda. AVANT-PROPOS. In: **Amadou Mahtar M'bow: Un Sahélien à l'Unesco**. Dakar: Présence Africaine, 1989, pp. 11-14.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Londres, 16 de Novembro de 1945. [BR/2002/PI/H/12] Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em 08 out 2021.

UNIÃO AFRICANA. Carta da Renascença Cultural de África. Cartum, 2006. Disponível em https://au.int/sites/default/files/pages/32901-file-01_charter-african_cultural_renaissance_po.pdf. Acesso em 22 out. 2021.

VALDERRAMA, Fernando. **Historia de la UNESCO**. Paris: Ediciones UNESCO, 1995.
VALECILLO, Zaida García. **La Educación Patrimonial en Venezuela desde una Visión Latinoamericana**: Una propuesta de modelo teórico. Orientador: José Carlos Escaño González. Tese de doutoramento. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2012. Disponível em <https://idus.us.es/handle/11441/72029>. Acesso 03 out. 2021.

VALECILLO, Zaida García. ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. **PASOS**. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, Islas Canarias, vol. 7, nº2, pp. 271-280, 2009. Disponível em http://pasosonline.org/Publicados/7209/PS0209_9.pdf. Acesso em 03 out. 2021.

VALECILLO, Zaida García. ¿Cómo impedir la muerte social del patrimonio cultural? Educación Patrimonial un área emergente. **MOUSEION**, Canoas, n.23, pp. 41-56, abr. 2016, Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/download/1981-7207.16.18/pdf>. Acesso em 03 out. 2021.

VALECILLO, Zaida García. Aprendizaje Dialógico y Apropiación del Patrimonio Cultural: Una educación patrimonial sostenida en hombros de gigantes. Revista Teias, Rio de Janeiro. v. 18, n. 48, pp. 83-97, Jan.-Mar., 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25225>. Acesso 03 out. 2021.

VELASCO, Manuel Diez de. **Las organizaciones internacionales**. Madrid: Editorial Tecnos, 1994.

WENDLAND, Intangible Heritage and Intellectual Property: challenges and future prospects. **Museum International**, Oxford, vol. 56, nº 1-2, 2004, pp. 97-107. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135858>. Acesso em 13 jan. de 2022.

WIREDU, Kwasi. Democracia y consenso en la política tradicional africana. Defensa de una institucionalidad política sin partidos. Polylog: Forum for Intercultural Philosophy. nº2, 2000. Disponível em <https://them.polylog.org/2/fwk-es.htm>. Acesso em 26 jun. de 2021.

WRIGHT, Susan. The Politicization of 'Culture'. **Anthropology Today**, London, vol. 14, nº. 1, pp. 7-15, Feb. 1998. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/2783092>. Acesso em 13 jan. de 2022.

ZOELLICK, Robert B. **Modernizando o Multilateralismo para um Mundo Multipolar**. Reuniões da Primavera Setentrional do Banco Mundial. 14 de abril de 2010. Disponível em

<https://www.worldbank.org/pt/news/speech/2010/04/14/end-third-world>. Acesso em 08 jan 2022.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

- AGÊNCIA JAPONESA PARA CULTURA. **Declaração de Yamato sobre a abordagem integrada para a salvaguarda do patrimônio cultural, material e imaterial, de 23 a 24 de outubro de 2004.** Yamato: Agência Japonesa para os Assuntos Culturais, UNESCO, 2004. Disponível em <http://www.matrizpci.dgpc.pt/MatrizPCI.Web/File/DownloadFile?idFicheiro=3073>. Acesso em 22 out 2021.
- BESEAT, Kifle Selassie. **The philosophical and Cultural aspects of Consensus. UNESCO. Symposium on Consensus.** Oslo, mar/abr 1980. [SS.80/CONF.808/2, SS.80/CONF.808/COL.2]. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038757?16=null&queryId=d08da47b-118e-4673-a0ac-6a7c626f2750>. Acesso em 22 out 2021.
- CIAM. **Carta de Atenas sobre o Urbanismo Moderno CIAM**, 2 a 9 de agosto de 1933. Atenas, CIAM, 1933. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/5%20Carta%20de%20Atenas%20urbanismo%20moderno%20-%20CIAM%201933.pdf>. Acesso em 22 out 2021.
- CICOP. **Carta do Mar del Plata**, 10 a 13 de junho de 1997. Mar del Plata: Primeiras Jornadas do Mercosul sobre Patrimônio Intangível, 1997. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Mar%20del%20Plata%201997.pdf>. Acesso em 25 set. 2021.
- COMISSÃO NACIONAL MEXICANA. **Declaração de Oaxaca**, 1993. Oaxaca: Seminário sobre Educação, Trabalho e Pluralismo Cultural, 1993. Disponível em http://www.patrimonio-santarem.pt/imagens/3/declaracao_de_oaxaca.pdf. Acesso em 22 out 2021.
- COMUNIDADE EUROPEIA. **Carta de Porto Santo**, 27 e 28 de Abril de 2021. Porto Santo: Conferência do Porto Santo. Da democratização à democracia cultural: repensar instituições e práticas, 2021. Disponível em <https://www.culturacentro.gov.pt/media/11842/pt-carta-do-porto-santo.pdf>. Acesso em 22 nov. 2021.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE "O PATRIMÓNIO CULTURAL EM FACE DAS AMEAÇAS E DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS". **Recomendação de Cracóvia para a Proteção do Património Cultural**, 23 e 24 de novembro de 2016. Cracóvia: Conferência Internacional sobre "O Património Cultural em face das ameaças e dos desafios contemporâneos. Programas e planos de ação ": 2016. Disponível em http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/cartas_e_convencoes_internacionais/traducao/odadeclaracaodecracovia.pdf. Acesso em 22 out 2021.
- CONE SUL. **Carta de Brasília**, 1995. Brasília: Cone Sul, 1995. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20Brasilia%201995.pdf>. Acesso em 22 out 2021.
- CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS E TÉCNICOS DOS MONUMENTOS HISTÓRICOS. **Carta de Veneza sobre a conservação e o restauro de**

monumentos e sítios, 25 a 31 de maio de 1964. Veneza: II Congresso Internacional dos Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos, 1964. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/11%20Carta%20de%20Veneza%20-%20ICOMOS%201964.pdf>. Acesso em 22 out 2021.

CONSELHO ANDINO DE MINISTROS DE RELAÇÕES EXTERIORES. **Decisão 460 sobre proteção e recuperação de bens culturais do patrimônio arqueológico, histórico, etnológico, paleontológico, e artístico da Comunidade Andina**, 25 de maio de 1999. Cartagena das Índias, Conselho Andino de Ministros de Relações Exteriores, 1999. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Cartagenas%20de%20I%CC%81ndias%20-%20Colombia%201999.pdf>. Acesso em 22 out 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Convenção de Faro - quadro do conselho da europa relativa ao valor do património cultural para a sociedade**, 27 de outubro de 2005. Faro: Conselho da Europa, 2005. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/49%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20quadro%20Conselho%20Europa%20valor%20patrim%C3%B3nio%20sociedade%202005.pdf>. Acesso em 22 out 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Convenção do Conselho da Europa sobre a Paisagem**, 20 de outubro de 2000. Florença: Conselho da Europa, 2000. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/41%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20europeia%20da%20paisagem%20-%20Conselho%20da%20Europa%202000.pdf>. Acesso em 22 out 2021.

ENCONTRO DE MINISTROS DO BAIXO MEDITERRÂNEO. **Declaração da Tunísia**, 10 de fevereiro de 2017. Tunísia: 1ª Conferência Geral da Cultura do Diálogo, 2017. Disponível em <https://medthink5plus5.org/wp-content/uploads/2018/02/Declaration-de-Tunis-10-02-2017-version-finale.pdf>. Acesso em 22 out 2021.

ENCONTRO EUROPEU DE MINISTROS DO PATRIMÔNIO CULTURAL. **Declaração de Namur**, 23 a 24 de abril de 2015. Namur: 6ª Conferência de Ministros do Patrimônio Cultural. 2015. Disponível em <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f8127>. Acesso em 22 out 2021.

FABRIZIO, Claude. **Refleitions on the evolution of the notion of culture and of the concepts relating to cultural development and cultural policies since 1970**. Ad Hoc Panel for the Preparation of the Second World Conference on Cultural Policies, Paris, 1980. Paris: UNESCO, dec 1980. [CC-80/CS.2/Ref.1] Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042063_fre?1=null&queryId=f8245f3f-27c9-43f6-94ae-b3b86ebf811a. Acesso em 25 set 2021.

FÓRUM EUROPEU. **Declaração de Viena**, maio de 2009. Viena: 4.º Encontro do Fórum Europeu de Responsáveis pelo Patrimônio, 2009. Disponível em <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/media/uploads/cc/DECLARACAODEVIENA.pdf>. Acesso em 25 set 2021.

GESTORES PÚBLICOS DE PATRIMÔNIO EUROPEU. **Carta de Bruxelas**, 30 de junho de 2009. Bruxelas, 2009. Disponível em <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/media/uploads/cc/CartadeBruxelas.pdf>. Acesso em 25 set 2021.

ICOMOS. **Carta Internacional Sobre o Turismo Cultural**, 17 a 23 de outubro de 1999. Cidade do México: ICOMOS, 1999. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/39%20Carta%20turismo%20cultural%20-%20ICOMOS%201999.pdf>. Acesso em 25 set 2021.

ICOMOS. **Declaração de Delhi sobre Patrimônio e Democracia**, 11 a 15 de dezembro de 2017. Nova Delhi: ICOMOS, 2017. Disponível em https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/GA2017_Delhi-Declaration_20180117_EN.pdf. Acesso em 25 set 2021.

ICOMOS. **Declaração de Florença sobre patrimônio e paisagem como valores humanos**, 09 a 14 de novembro de 2014. Florença: ICOMOS, 2014. Disponível em https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Secretariat/2015/GA_2014_results/GA2014_Symposium_FlorenceDeclaration_EN_final_20150318.pdf. Acesso em 25 set 2021.

ICOMOS. **Declaração de Sofia- Princípios para o estabelecimento de arquivos documentários de monumentos, conjuntos arquitetura e sítios**, outubro de 1996. Sofia: 11ª Assembleia Geral do ICOMOS, 1996. Disponível em <https://www.icomos.org/charters/archives-f.pdf>. Acesso em 25 set 2021.

ICOMOS/AMÉRICA. **Declaração de Santo Antônio**, 27 a 30 de março de 1996. Santo Antônio: Simpósio Interamericano sobre Autenticidade na Conservação e Gestão do Patrimônio Cultural, 1996. Disponível em <https://www.icomos.org/en/resources/charters-and-texts/179-articles-en-francais/ressources/charters-and-standards/188-the-declaration-of-san-antonio>. Acesso em 25 set 2021.

ICOMOS/AUSTRÁLIA. **Código da ética da coexistência na conservação dos sítios com significado**, 1999. Disponível em http://www.patrimonio-santarem.pt/imagens/3/codigo_da_diversidade_cultural.pdf. Acesso em 25 set 2021.

ICOMOS/CANADÁ. **Declaração de Québec Sobre a preservação do "Spiritu loci"**, 4 de outubro de 2008. Québec: ICOMOS/CANADÁ, 2008. Disponível em https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/GA16_Quebec_Declaration_Final_PT.pdf. Acesso em 25 set 2021.

ICOMOS/CHINA. **Declaração de Xi'an sobre a conservação do entorno edificado, sítios e áreas do patrimônio cultural**, 21 de Outubro de 2005. Xi'an: ICOMOS/CHINA, 2005. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/48%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Xi'an%20sobre%20envolventes%20-%20ICOMOS%202005.pdf>. Acesso em 25 set 2021.

ICOMOS; ICCROM; UNESCO. Documento de Nara sobre a autenticidade do patrimônio cultural, 1 a 6 de novembro de 1994. Nara: ICOMOS, 1994. Disponível em

<https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/35%20Documento%20de%20Nara%20sobre%20autenticidade%201994.pdf>. Acesso em 25 set 2021.

ICOMOS/INDONÉSIA. **Carta Indonésia para a Conservação do Patrimônio**, 13 de dezembro de 2003. Yogyakarta: ICOMOS/INDONÉSIA, 2003. Disponível em http://www.patrimonio-santarem.pt/imagens/3/carta_indonesia_para_a_conservacao_do_patrimonio.pdf. Acesso em 25 set 2021.

ICOMOS/NOVA ZELÂNDIA. **Carta da Nova Zelândia sobre a conservação de lugares de valor patrimonial cultural**, 2010. Auckland: ICOMOS/NOVA ZELÂNDIA, 2010. Disponível em https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/ICOMOS_NZ_Charter_2010_FINAL_11_Oct_2010.pdf. Acesso em 25 set 2021.

IFLA. **Carta da Paisagem das Américas**, 28 de setembro de 2018. Cidade do México: Seminário de Cultura Mexicana, 2018. Disponível em <http://www.abap.org.br/abap/wp-content/uploads/2021/09/CARTA-DA-PAISAGEM-DAS-AMERICAS.pdf>. Acesso em 25 set. 2021.

IMO. **Carta de Atenas sobre o Restauro de Monumentos**, 21 a 30 de outubro de 1931. Atenas: IMO, 1931. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/3%20Carta%20de%20Atenas%20restauro%20monumentos%201931.pdf>. Acesso em 25 set. 2021.

INEP. **Declaração de Nairobi**, de 10 a 18 de maio de 1982. Nairobi: Assembleia Mundial dos Estados, 1982. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20de%20Nairobi%201982.pdf>. Acesso em 25 set. 2021.

M'BOW, Amadou Mahtar. Interview. **Third World Quarterly**, London, Vol.6, nº 2, pp. 265-271, 1984. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01436598208419621>. Acesso em 08 de out 2021.

M'Bow, Amadou-Mahtar. **Le consensus dans les organisations internationales**. UNESCO, Paris, mar.1978. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000034532?posInSet=2&queryId=47fd10aa-ec97-4999-b591-fdcca85c48c9>. Acesso em 22 out. 2021.

M'BOW, Amadou Mahtar. L'UNESCO: les ambitions du développement à l'épreuve. *In*: UNESCO. **60 ans d'histoire de l'UNESCO**: Actes du colloque internationale, Paris: França, novembro 2005, Paris: UNESCO, 2007, p. 127-138. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154122>. Acesso em: 05 out. 2021

M'BOW, Amadou Mahtar. North-South Dialogue. **Third World Quarterly**, Oxfordshire, vol. 4, nº 2, p.211-220, 1982. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01436598208419621>. Acesso em 08 de out 2021.

M'BOW, Amadou Mahtar. **The Spirit of Nairobi**. Paris: UNESCO, 1977. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000024770?1=null&queryId=29293674-20a6-4aa0-af66-121b8787d99f>. Acesso em 22 out. 2021.

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA ITALIANO. **Carta do Restauro**, 6 de abril de 1972. Roma: Ministério de Instrução Pública, 1972. Disponível em http://www.patrimonio-santarem.pt/imagens/3/Carta_do_Restauro_1972.pdf. Acesso em 22 out. 2021.

OEA. **Normas de Quito**, 29 de novembro a 2 de dezembro de 1967. Quito: Encontro sobre preservação e utilização de monumentos e sítios de valor artístico e histórico, 1967. Disponível em http://www.patrimonio-santarem.pt/imagens/3/Norms_of_Quito_Final_Report_of_the_Meeting_on_the_Preservation_and_Utilization_of_Monuments_and_Sites_of_Artistic_and_Historical_Value_1967.pdf. Acesso em 22 out. 2021.

ONU. **Convenção de Haia para a proteção dos bens culturais em caso de conflito armado**, 14 de maio de 1954. Haia, 1954. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/7%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20da%20Haia%20conflito%20armado%20-%20UNESCO%201954.pdf>. Acesso em 22 out. 2021.

ONU. **Declaração de Estocolmo**, de 05 a 16 de junho de 1972. Estocolmo: Conferência da ONU sobre Meio Ambiente Humano, 1972. Disponível em <https://cetesb.sp.gov.br/posgraduacao/wp-content/uploads/sites/33/2016/09/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Estocolmo-5-16-de-junho-de-1972-Declara%C3%A7%C3%A3o-da-Confer%C3%Aancia-da-ONU-no-Ambiente-Humano.pdf>. Acesso em 22 out. 2021.

ONU. **Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento (ECO 92)**, junho de 1992. Rio de Janeiro: Conferência das Nações Unidas, 1992. Disponível em https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/declaracao_rio_ma.pdf. Acesso em 22 out. 2021.

PNUMA. **Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável**, 02 A 04 de setembro de 2002. Joanesburgo: PNUMA, 2002. Disponível em <https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/decpol.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**, Paris, 17 de outubro de 2003. [MISC/2003/CLT/CH/14] UNESCO, 2003. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por?1=null&queryId=bb121606-4122-40d7-9c84-18200dce07ca. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural**, Paris, 17-20 de novembro de 1972. [WHC.2004/WS/2] UNESCO, 1972c. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133369_por. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Convenção Relativa Às Medidas A Serem Adotadas Para Proibir E Impedir A Importação, Exportação E Transferência De Propriedades Ilícitas Dos Bens Culturais**, Paris, 12-14 de novembro de 1970. [BR/1972/PI/H/1]. UNESCO, 1970c.

Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160638>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**, Paris, 03-21 outubro de 2005.[BR/2007/PI/H/1]. UNESCO, 2005. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Cultural Rights as a Human Rights**. Paris: Unesco, 1970a. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001194?3=null&queryId=1577834a-41f6-4c8b-bc1f-fb4600ce3ba5>. Acesso em Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Declaração do México**, 1982. Cidade do México, 06 de agosto de 1982. UNESCO, 1982e. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000054668>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Declaração Relativa à Destruição Intencional de Patrimônio Cultural**, 2003. Paris, 17 de outubro de 2003. UNESCO, 2003. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/45%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20destrui%C3%A7%C3%A3o%20intencional%20-%20UNESCO%202003.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**, 2001. Paris, 02 de novembro de 2001. [CLT-2002/WS/9]. UNESCO, 2002a. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Desirability of adopting an international instrument on the safeguarding of folklore**. Paris: 1987. [24C/31]. UNESCO, 1987. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000075138?3=null&queryId=6c9efd62-63e8-4ec5-837b-4fb35ef629b5>. Acesso em 22 out 2021.

UNESCO. **Empowering Youth for Heritage**. 10 Years of the World Heritage Volunteers Initiative. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373365/PDF/373365eng.pdf.multi>. Acesso em 22 out. 2021.

UNESCO. **Establishment of a system of "Living Cultural Properties" (Living Human Treasures) at UNESCO**. Paris, 142ª reunião do quadro executivo, 1993. [142 EX/18]. UNESCO, 1993. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095831>. Acesso em 13 jan. de 2022.

UNESCO. Final Report. **Intergovernmental Conference on Cultural Policies for Development 31 aug 1998**. Stockholm: 1998.[CLT-98/conf.210/CLD.19]. UNESCO, 1998. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113935>. Acesso em 22 out 2021.

UNESCO. **Guidelines for the Establishment of Living Human Treasures systems**. UNESCO/Korea: 2002b. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129520>. Acesso em 22 out. 2021.

UNESCO. **Guidelines for the Establishment of National “Living Human Treasures” Systems.** <https://ich.unesco.org/doc/src/00031-EN.pdf>. Acesso em 13 jan. de 2022.

UNESCO. Informe Final. **Conferencia Intergubernamental sobre los Aspectos Institucionales**, Administrativos y Financieros de las Políticas Culturales. Veneza 24 ago-02 set 1970.[SHC/MD/13] UNESCO, 1970b. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092837_spa. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. Informe final. **Conferencia Mundial sobre las políticas culturales.** México 06 jul-06 ago 1982.[CLT/MD/1]. UNESCO, 1982c. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505_spa?13=null&queryId=3ac67e35-0706-4df2-841d-a360853146a1. Acesso em 22 out 2021.

UNESCO. **List, by subject, of the recommendations of the intergovernmental conferences on cultural policies convened by UNESCO or prepared with its collaboration since 1970.** Paris, 2 jul de 1982. [CLT.82/MONDIACULT/REF.2, CLT.82/CONF.205/13]. UNESCO, 1982a Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000049538_spa?1=null&queryId=6b00fd82-1775-4ba7-9005-db115a5791e9. Acesso em 22 out. 2021.

UNESCO. **Our Creative Diversity: Report of the World Commission on Culture and Development.** Paris: UNESCO, 1995. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101651>. Acesso em 22 out. 2021.

UNESCO. **Panel of consellers on Major World Problems and Unesco’s contribution to solving them.** [BEP.76/WS.] Paris: UNESCO, 1975. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017418?5=null&queryId=N-EXPLORE-f063f6b0-3073-4155-a3fa-799b9c3a070e>. Acesso em 22 out 2021.

UNESCO. **Patrimonio Cultural de la Humanidad: Responsabilidad Común.** Unesco: may 1982. [CLT-82/WS/27]. UNESCO, 1982d. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000050029?4=null&queryId=c2d247fa-e086-401e-a8e5-2b3cc57da96c>. Acesso em 18 ago 2021.

UNESCO. **Patrimônio Mundial nas Mãos dos Jovens: Conhecer, Estimar e Atuar** (kit pedagógico para uso dos educadores. Lisboa: UNESCO, 2012. Disponível em <https://whc.unesco.org/en/educationkit/>. Acesso em 10 abr. 2020.

UNESCO. **Principios de la cooperación cultural internacional.** UNESCO: 14ª Conferencia General, 1966. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160292_spa?16=null&queryId=5f4841af-f7f0-4577-a83a-0e14581e548c. Acesso em 22 out. 2021.

UNESCO. **Recomendação da salvaguarda da cultura tradicional e popular.** 25ª Conferência Geral, 15 de novembro de 1989. Paris: UNESCO, 1989. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/30%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20cultura%20popular%20-%20UNESCO%201989.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Recomendação referente à proteção e promoção dos museus e coleções, sua diversidade e seu papel na Sociedade.** 38ª Conferência Geral, 17 de novembro de 2015.

Paris: UNESCO, 2015. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247152>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Recomendação sobre a preservação de bens culturais ameaçados por obras públicas ou privadas.** 15ª Conferência Geral, 19 de novembro de 1968. Paris: UNESCO, 1968. Disponível em https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/13_Recomendao_obras_publicas_e_privadas_-_UNESCO_1968.pdf. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Recomendação sobre a proteção dos bens culturais móveis,** 20ª Conferência Geral, 28 de novembro de 1978. Paris, UNESCO, 1978.

UNESCO. **Recomendação sobre a salvaguarda da beleza e do caráter das paisagens e dos sítios.** 12ª Conferência Geral, 11 de dezembro de 1962. Paris: UNESCO, 1962. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/10%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20beleza%20das%20paisagens%20-%20UNESCO%201962.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Recomendação sobre a salvaguarda dos conjuntos históricos e da sua função na vida contemporânea.** 19ª Conferência Geral, 26 de novembro de 1976. Nairobi: UNESCO, 1976. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/21%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20conjunto%20hist%C3%B3ricos%20-%20UNESCO%201976.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Recomendação sobre as medidas destinadas a impedir a exportação, a importação e a transferência de propriedade ilícitas de bens culturais.** 12ª Conferência Geral, 19 de novembro de 1960. Paris: UNESCO, 1964. Disponível em https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/12_Recomendao_importao_e_exportao_bens_culturais_-_UNESCO_1964.pdf. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Recomendação sobre as paisagens urbanas históricas.** 36ª Conferência Geral, 10 de novembro de 2011. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/52%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20paisagens%20urbanas%20hist%C3%B3ricas%20-%20UNESCO%202011.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Recomendação sobre os meios mais efetivos de tornar os museus acessíveis a todos.** 11ª Conferência Geral, 14 de dezembro de 1960. Paris: UNESCO, 1960. Disponível em http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13063&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Recomendação sobre os princípios internacionais aplicáveis a escavações arqueológicas.** 9ª Conferência Geral, 5 de dezembro de 1956. Nova Delhi: UNESCO, 1956. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/9%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20escava%C3%A7%C3%B5es%20arqueol%C3%B3gicas%20-%20UNESCO%201956.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

UNESCO. **Report of the Director General on the Intergovernmental Conference on Cultural Policies in Africa.** Accra 27out – 06 nov 1975. [19C/107]. Paris: UNESCO, 1976.

Disponível em

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000022203?3=null&queryId=122944b2-c77e-46a9-9174-0241bb2efab5>. Acesso em 08 ago 2021.

UNESCO. Report by the Director General on the Intergovernmental Conference on Cultural Policies in Asia. Yokiakarta 10-19 dez 1973. . [18C/88]. Paris: UNESCO,1974.

Disponível em

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000010472_spa?1=null&queryId=b116140d-47c7-4266-9b0b-468b636786b9. Acesso em 08 ago 2021.

UNESCO. Report of the Director General on the Intergovernmental Conference on Cultural Policies in Europe. Helsinki 28 jun 1972.[17C/70]. UNESCO, 1972c. Disponível

em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001297?3=null&queryId=a2dfb3e8-e003-4684-bc97-3302c72da200>. Acesso em 08 ago 2021.

UNESCO. Report of the Director General on the Proceedings of the Intergovernmental Conference on Cultural Policies in Latin America and the Caribbean. Bogotá 10-20 jan 1978. [20C/87]. Paris: UNESCO, 1978. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000028423>. Acesso em 08 ago 2021.

UNESCO. Situation and Trends in Cultural Policy in Arab Member States.. [CLT-82/MONDIACULT/REF.I/ARB]. Paris: UNESCO, 1982b. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000049345>. Acesso em 08 ago 2021.

UNESCO. Declaração de Istambul sobre a proteção do patrimônio mundial. IIIª Mesa Redonda de Ministros de Cultura, Estambul 16-17 de setembro de 2002. Estambul: UNESCO, 2002. Disponível em

https://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_10/spl_70/pdfs/31.pdf. Acesso em 20 mar. 2020.

REUNIÃO DE PRESIDENTES DA AMÉRICA DO SUL. Declaração de Yucay, 22 a 23 de agosto de 2005. Yucay: 1ª Reunião para criação do CRESPIAL, 2005. Disponível em

http://www.crespial.org/wp-content/uploads/2019/08/declaracion_yucay_2005_esp.pdf.

Acesso em 20 mar. 2020.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO PATRIMÔNIO GEOLÓGICO. Declaração

Internacional dos direitos à memória da Terra, 13 de junho de 1991. Digne-Les-Bains.

Disponível em

http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/Declaracao_Internacional_dos_Direitos_a_Memoria_da_Terra.pdf. Acesso em 20 mar. 2020.

ANEXOS

ANEXO I

Dados coletados pela análise dos documentos que compõem *o corpus* das fontes primárias e de contraste.

Documentos relativos à Salvaguarda do Patrimônio Cultural e Natural - Organismos Internacionais (azul), Regionais e Nacionais(verde) e OINGs (laranja)							
Tabela feita com base na lista de documentos da UNESCO ¹ , de cartas patrimoniais do IPHAN ² , e de documentos aprovados do ICOMOS ³							
Docu- mentos/ temas predomi- nantes	Salva- guarda	Proteção	Conser- vação e Restau- ro	Turismo	Identi- dade	Meio Ambien- te	Reco- menda- ções educati- vas
Ameaças	Falta de dispositi- vos nor- mativos	Conflitos armados e terrorismo	Tempo	Falta de recursos e esvaziame nto simbólico	Subalter- nização	Industria- lização	Desconhec imento, desvaloriz ação e desprezo
Carta de Atenas de 1931, Escritório Internacional dos Museus	Direito da coletividade garante ao Estado poder sobre os bens privados, no que diz respeito à proteção.	Cooperação técnica e moral	Recomenda aos Estados de inventariar os seus bens e promover uma ação interdisciplinar na conservação dos monumentos.				Sensibilizar o público para valorização do patrimônio e a importância da proteção dos bens contra danos.
Carta de Atenas de 1933, CIAM	Recomenda a preservação dos monumentos históricos depende do seu entorno, da cidade.					Planejamento Urbano	Ensino de planejamento urbano para arquitetos.
Convenção de 1954, Haia, ONU	Define bens culturais como monumentos arquitetônicos, bens móveis e imóveis, prevendo a salvaguarda como responsabilidade dos Estados.	Proteção de bens culturais em casos de conflito armado.					Recomendação de instrução militar, e civil, sobre a convenção e a proteção de bens culturais acordadas pelo Estado.
Recomendação de 1956, Nova Delhi, UNESCO	Recomenda a inclusão dos sítios arqueológicos						Despertar e desenvolver a estima pelo passado, por meio de visitas aos sítios e criação de um acervo.
Recomendação da UNESCO de 1960, Paris							Recomenda-se tornar os museus mais acessíveis,

							transformando-os em centros culturais e intelectuais com fins pedagógicos.
Recomendação da UNESCO de 1962, Paris	Recomenda a inclusão da beleza e do caráter das paisagens e sítios.					Recomenda criar parques e reservas naturais	Sensibilizar o público em relação a importância da proteção dos sítios.
Recomendação da UNESCO de 1964, Paris		Recomenda medidas de proibição e impedimento de exportação, importação e transferência de propriedades ilícitas de bens culturais.					Sensibilizar o público sobre a importância de proteger o patrimônio cultural de todas as nações.
Carta de Veneza de 1964, II Congresso internacional de arquitetos e técnicos dos monumentos históricos			Normas técnicas de conservação e restauro. Criação do ICOMOS				
Normas de Quito de 1967, OEA – Organização dos Estados Americanos				Sustentabilidade econômica do patrimônio	Reconhecimento	Integração	Criação de acervos com bens culturais populares e sobre o folclore nacional
Recomendação da UNESCO de 1968, Paris						Recomenda a conservação dos bens culturais ameaçados pela execução de obras públicas ou privadas, por uma política pública para todo o território e não áreas específicas.	Sensibilizar o público sobre a importância de proteger o patrimônio cultural nacional.
Convenção de 1970, Paris, UNESCO		Proibir e impedir a Importação, Exportação e Transferência de Propriedade Ilícita dos Bens Culturais.					Sensibilizar e informar sobre transações ilegais de bens culturais.
Carta do Restauro de 1972, Ministério da Instrução Pública italiano			Normas Técnicas				

Declaração de Estocolmo de 1972, ONU						Consenso sobre preservação do meio ambiente e qualidade de vida da ameaça da industrialização	Educação ambiental para jovens e adultos para construção de uma opinião pública bem informada sobre a preservação do meio ambiente e suas ameaças.
Convenção de 1972, Paris. UNESCO	Salvaguarda do patrimônio mundial, cultural e natural.	Patrimônio Mundial			Patrimônio cultural: monumentos, conjuntos e lugares notáveis.	Patrimônio Natural: Monumentos naturais, formações geomorfológicas e fisiográficas, lugares notáveis naturais.	Clausula obrigando os países inscritos no programa de Patrimônio Mundial a criarem programas de ensino e de informação para sensibilização e apreciação dos patrimônios.
Resolução de São Domingos de 1974, OEA, I Seminário interamericano sobre experiências na conservação e restauração do patrimônio monumental dos períodos colonial e republicano			Formação técnica	Sustentabilidade de econômica do patrimônio			Inclusão nos currículos escolares do conteúdo sobre patrimônio para valorização, e formação técnica para o trabalho com restauro.
Declaração e Manifesto de Amsterdã de 1975, Congresso do Patrimônio Arquitetônico Europeu	Declara o patrimônio europeu como patrimônio mundial						A educação para valorização e reconhecimento é entendida como estratégia de preservação para os bens culturais, naturais. Além da necessária formação técnica para a conservação.
Recomendação de 1976, Nairóbi, UNESCO	Recomenda a inclusão dos Conjuntos históricos					Necessidade de formação prática sobre técnicas artesanais ameaçadas pelo processo de industrialização.	Inclusão dos estudos patrimoniais sobre conjuntos históricos no currículo escolar em todos os níveis, reciclagem dos docentes e guias.

Carta de Machu Picchu de 1977, Encontro internacional de Arquitetos	Recomenda a Pequenas aglomerações		Revisão das Normas			Integração do planejamento urbano nacional e regional.	
Recomendação de Paris 1978 UNESCO	Bens Culturais móveis e as formas de preservá-los por meio de museus.						sensibilizar as pessoas em geral para a importância dos bens culturais, para os perigos potenciais a que estão sujeitos e para a necessidade de os proteger.
Carta de Burra de 1979, ICOMOS			Atualização da carta de Veneza sobre as novas definições e recomendações				
Carta de Florença de 1981, ICOMOS	Recomenda a inclusão dos Sítios e Jardins Históricos						
Declaração de Tlaxcala de 1982, ICOMOS	Recomenda a proteção das pequenas aglomerações		Revitalização das pequenas comunidades.				Inclusão nos currículos de ensino superior, mestrado e doutorado.
Declaração de Nairobi 1982, ONU	Avaliação dos resultados das Estocolmo. Criação do PNUMA					Sugere a criação de unidades de conservação e a recuperação de áreas degradadas.	
Recomendações e Declaração do México 1982: sobre identidade cultural					Defesa do patrimônio não material das culturas tradicionais. Defesa da identidade e diversidade cultural.		Inclusão da cultura popular e tradicional nos currículos escolares, como disciplinas próprias.
Carta de Washington de 1986, ICOMOS	Recomendação de um plano de salvaguarda para cidades históricas						
Carta de Cabo Frio de 1989: Encontro de Civilizações nas Américas - ICOMOS					Defesa da identidade cultural		
Recomendação de 1989, Paris, UNESCO	Recomenda a inclusão da cultura tradicional popular				Proteção por meio de inventário e registro.		Inclusão das culturas tradicionais nos currículos escolares e extraescolares de maneira apropriada e respeitosa.

Carta de Lausanne 1990, ICOMOS			Atualização da Recomendação de Nova Delhi sobre sítios arqueológicos		Proposta de integração dos projetos de proteção de culturas tradicionais e sítios arqueológicos		
Declaração Internacional dos direitos à memória da Terra de 1991: Simpósio Internacional do Patrimônio Geológico						Declara o patrimônio geológico é a memória da Terra.	
Carta do Rio de Janeiro, 1992: ONU					Inclusão das formas de vida tradicionais como relevantes para preservação do meio ambiente.	Princípios para um desenvolvimento sustentável	Acesso a informação sobre ameaças ao meio ambiente, para conhecimento, sensibilização e participação.
Declaração de Oaxaca de 1993: Comissão nacional mexicana e UNESCO					Defesa do pluralismo cultural para pensar soluções globais		Educação e Trabalho, a valorização da identidade cultural passa pela preservação dos modos de produção tradicionais.
Orientação de Colombo de 1993: Icomos			Normatiza de formação técnica para conservadores				
Conferência de Nara de 1994, ICOMOS, ICCROM, UNESCO					Debate sobre o critério de autenticidade para Patrimônio Imaterial		
Carta de Brasília de 1995: Documento regional do Cone Sul					Debate sobre o critério de autenticidade para Patrimônio Intangível		
Recomendação nº R (95) 9, Conselho da Europa – Comitê de Ministros:	Inclui o conceito de paisagem cultural					Integração do patrimônio cultural e natural	
Declaração de Santo Antônio de 1996: ICOMOS América, preparação para o encontro de Sofia.	Debate o critério sítios históricos e arqueológicos, propondo considerar o processo histórico como um todo.		Debate sobre as técnicas de conservação e restauro para patrimônios tradicionais	Problematiza o planejamento turístico apenas para fins econômicos, que silenciam critérios de autenticidade.	Debate sobre o critério de autenticidade para Patrimônio Imaterial	Problematiza o conceito de estático de sítios históricos e naturais, que são dinâmicos, vivos.	
Carta de São Paulo, 1996. Simpósio	Propõe a educação curricular						

Internacional “mudanças Sociais e Patrimônio cultural” ICOMOS, preparação para o encontro de Sofia	como forma de proteção						
Carta Internacional sobre a proteção e a gestão do patrimônio cultural subaquático 1996: ICOMOS	Recomenda a inclusão do patrimônio subaquático como patrimônio arqueológico						
Declaração de Sofia de 1996: ICOMOS				Defende a necessidade de pesquisa e inventariação para projetos turísticos	Defesa da diversidade cultural ameaçada pelo turismo		
Carta do Mar del Plata de 1997: Mercosul					Defende uma política pública para articular planos de desenvolvimento turísticos e a proteger o patrimônio intangível		Propõe a criação de material didático para educação formal e não formal. Incorporação dos conteúdos sobre patrimônio no currículo escolar e realização de cursos de gestores culturais.
Decisão 460 – Colômbia- de 1999, Conselho Andino de Ministros de Relações Exteriores			Sobre proteção e conservação do patrimônio cultural e natural Andino				
Código da Diversidade Cultural código da ética da coexistência na conservação dos sítios com significado 1999 ICOMOS/Austrália					Propõe uma abordagem integrada do patrimônio natural e cultural com ênfase na diversidade cultural		Participação da comunidade no processo.
Carta Internacional Sobre Turismo Cultural de 1999, ICOMOS				Propõe um diálogo entre preservação do patrimônio cultural e o turismo cultural.			A educação é proposta como “interpretação do patrimônio” e formação técnica para serviços ligados ao turismo.

Carta Internacional do Patrimônio Vernáculo Construído de 1999, - ICOMOS:	Recomenda a Inclusão da arquitetura vernacular como patrimônio cultural				Inclusão do patrimônio arquitetônico vernacular		Programas educativos para apresentar a cultura tradicional aos profissionais e público em geral.
Carta de Cracóvia de 2000, Conferência Internacional sobre Conservação			Atualização da Carta de Veneza, incluindo os novos patrimônios e critérios de conservação.				Integração do patrimônio cultural ao sistema nacional de educação em todos os níveis.
Convenção Do Conselho Da Europa Sobre A Paisagem 2000 Conselho da Europa					Propõe o conceito de "paisagem" para integrar o patrimônio ambiental e cultural		Formação de profissionais em gestão e administração de paisagens e transmissão dos valores relacionados à paisagem no ensino básico e universitário.
Convenção de 2001, Sofia, UNESCO	Patrimônio Cultural Subaquático de 2001	Evitar conflitos e negligências com os bens				Evitar danos causados por atividades de exploração.	
Declaração universal sobre a diversidade cultural de 2001		Prevenir conflitos étnicos, causados pelo preconceito e xenofobia.		Reconhece a especificidade dos bens culturais em relação às mercadorias comuns.	Reconhece a diversidade cultural como patrimônio da humanidade e o pluralismo cultural.	Recomenda incorporar os sistemas de conhecimento tradicionais nas estratégias para preservação ambiental e gestão de recursos naturais	Educação cultural como transmissão da diversidade cultural, por meio de currículos multilinguagem e educar para o respeito e tolerância à diversidade.
Declaração de Istambul de 2002, Mesa Redonda Ministros de Cultura e UNESCO	Apoio à declaração Universal da Diversidade Cultural de 2001.						
Declaração de Budapeste 2002, Comitê do Patrimônio Mundial/UNESCO	Ratificação da Convenção de Paris de 1972.						
Declaração de Joanesburgo de 2002 PNUMA	Reconhece o Desenvolvimento Sustentável				Propõe uma estratégia integrada de desenvolvimento econômico, social e ambiental		
Declaração relativa à destruição intencional de patrimônio cultural de 2003, UNESCO		Propõe que os Estados tomem todas as medidas possíveis para proteger o patrimônio cultural da destruição intencional de					Recomenda programas educativos para prevenir qualquer forma de dano intencional aos patrimônios.

		patrimônio cultural.					
Convenção de 2003, Paris, UNESCO	Inclusão do Patrimônio Imaterial com patrimônio cultural					Inventário e registro é a forma de salvaguarda. Criação de um Comitê Intergovernamental para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial	Educação formal e não formal é forma de salvaguarda proteção.
Carta Indonésia para a Conservação do Patrimônio, 2003 ICOMOS/Indonésia						Propõe uma abordagem integrada do patrimônio natural e cultural com ênfase na diversidade cultural com base no conceito de “ <i>sajauna</i> ”	Participação da comunidade.
Declaração de Yamato 2004 - Agência japonesa para cultura e UNESCO	Propõe uma abordagem integrada para a salvaguarda do patrimônio cultural, material e imaterial						Inclusão das medidas de salvaguarda patrimonial na educação formal e informal para assegurar participação ativa e local na proteção.
Convenção de Faro de 2005 ,Conselho da Europa	Conselho da Europa faz um acordo entre países europeus para preservar o “patrimônio comum europeu”						Cria o conceito de “Comunidade patrimonial” como pessoas que valorizam e atuam na salvaguarda do patrimônio cultural e natural.
Declaração de Yucay de 2005, Países sulamericanos	Criação da Crespial-Centro Regional para Salvaguarda do patrimônio cultural imaterial Latino-Americano						
Declaração de Xi'na 2005, ICOMOS/China						Propõe uma abordagem integrada do patrimônio natural e cultural com ênfase na diversidade cultural	Participação da comunidade.
Convenção de 2005, UNESCO	Inclui diversidade de expressões culturais					Normatiza a atividade produtiva das indústrias criativas e a forma de registro para proteger a autenticidade das expressões culturais. Cria um comitê intergovernamental próprio.	Sensibilização do público sobre a importância da proteção e promoção das expressões culturais, formação para fortalecer as capacidades de produção criativa.
Declaração de Quebec, 2008 ICOMOS/Canada						Propõe uma abordagem integrada do patrimônio natural e cultural com ênfase na diversidade cultural com base	Transmissão formal e não formal

					no conceito de “espírito do lugar”	
Declaração de Viena 2009- Fórum Europeu				Declara a importância e incentiva o turismo cultural		
Carta de Bruxelas 2009 Gestores públicos de Patrimônio europeu				Defesa de um patrimônio comum europeu para um projeto de desenvolvimento sustentável regional		
Carta da Nova Zelândia 2010 ICOMOS/Nova Zelândia					Propõe uma abordagem integrada do patrimônio natural e cultural com ênfase na diversidade cultural com base no conceito de “Textura” (<i>fabric</i>)	Interpretação do patrimônio.
Recomendação de 2011, Paris. UNESCO	Recomenda a inclusão da Paisagem Histórica Urbana			Propõe o conceito para proteger cidades históricas, equilibrando dos valores culturais e naturais em ambientes urbanos.		Propõe o conceito de “aprender com a comunidade” usando o mapeamento cultural.
Declaração de Paris 2011, ICOMOS Internacional				O patrimônio como condutor do desenvolvimento.		
Declaração de Florença de 2014 ICOMOS Internacional	Recomenda a inclusão da Paisagem Cultural				Propõe uma abordagem integrada do patrimônio natural e cultural com ênfase na diversidade cultural com base no conceito de “democracia”	Participação da comunidade, interpretação do patrimônio e transmissão dos saberes tradicionais.
Recomendação de 2015, Paris, UNESCO					Recomendação referente à proteção e promoção dos museus e coleções, sua diversidade e seu papel na sociedade	Programas educativos próprios e em parceria com outras instituições para sensibilização, transmissão e desenvolvimento de conhecimento sobre o patrimônio e sua preservação.
Guia ICRROM 2015 People-Centred Approaches to the Conservation of Cultural Heritage: Living Heritage				Introdução do conceito “patrimônio vivo” e abordagens para conservação.		Participação e transmissão
Declaração de Namur de 2015-				Desenvolvimento integrado da cidadania, sociedade, economia, conhecimento, governança territorial e desenvolvimento durável.		

Encontro europeu de Ministros do Patrimônio cultural							
Recomendação de Cracóvia 2016: Conferência Internacional sobre "O Patrimônio Cultural em face das ameaças e dos desafios contemporâneos.		O Patrimônio Cultural em face das ameaças e dos desafios contemporâneos.					Incluir as ameaças dos conflitos armados e terrorismo nos programas de educação patrimonial.
Declaração de Tunis 2017 Encontro de ministros do Baixo Mediterrâneo		Incentivo de fluxo de bens culturais entre as nações europeias.					
Declaração de Delhi 2017 _ ICOMOS Internacional		Propõe uma abordagem integrada do patrimônio natural e cultural com ênfase na diversidade cultural com base no conceito de "democracia" e "patrimônio vivo".					Participação da comunidade, interpretação do patrimônio e transmissão dos saberes tradicionais.
Declaração de Davos de 2018: Encontro de Ministros da Cultura europeus	Introdução do conceito de Baukultur (cultura de construção).						
Carta da Paisagem das Américas de 2018, Congresso Internacional de Arquitetura da Paisagem da IFLA, com apoio da UNESCO e ONU.						Propõe a paisagem cultural como eixo da cidadania e patrimônio.	Recomenda a educação paisagística e patrimonial.
Carta de Porto Santo de 2021, Comunidade Europeia					Cidadania cultural e democracia cultural a partir do pluralismo.		Recomenda adotar a perspectiva da cidadania cultural, que ressignifica as instituições culturais como território educativo e as escolas como polos culturais. A educação formal e não formal são laboratórios da democracia.

Fonte: Autoria própria

Principais sítios eletrônicos consultados para busca de documentos:

1. UNESCO: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html
2. IPHAN: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/226>
3. ICOMOS - <https://www.icomos.org/en>; AEDPHCS - Associação de Estudos e Defesa do Patrimônio Histórico-Cultural de Santarém: <https://patrimonio-santarem.pt/recursos/cartas-internacionais/>; DGPC - Direção Geral do Património Cultural: <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/patrimonio/legislacao-sobre-patrimonio/>

ANEXO II

Lista das fontes documentais organizadas por tipo de fonte e ordem de autor e ano para facilitar a consulta.

Fontes Primárias: Documentos selecionados para compor o *corpus*. Documentos assinalados com asterisco (*) foram selecionados e lidos na primeira triagem, porém não foram incorporados ao corpus por não fazer referência à iniciativa educacional alguma.

1. IMO (1931).Carta de Atenas sobre o Restauo de Monumentos.
2. INEP (1982) Declaração de Nairobi.
3. ONU (1954) .Convenção de Haia para a proteção dos bens culturais em caso de conflito armado.
4. ONU (1972). Declaração de Estocolmo.
5. ONU (1992). Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento (ECO 92).
6. PNUMA (2002). Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável.
7. UNESCO (1956). Recomendação sobre os princípios internacionais aplicáveis a escavações arqueológicas.
8. UNESCO (1960). Recomendação sobre os meios mais efetivos de tornar os museus acessíveis a todos
9. UNESCO (1962). Recomendação sobre a salvaguarda da beleza e do caráter das paisagens e dos sítios.
10. UNESCO (1964). Recomendação sobre as medidas destinadas a impedir a exportação, a importação e a transferência de propriedade ilícitas de bens culturais.
11. UNESCO (1968). Recomendação sobre a preservação de bens culturais ameaçados por obras públicas ou privadas.
12. UNESCO (1970). Convenção Relativa Às Medidas A Serem Adotadas Para Proibir E Impedir A Importação, Exportação E Transferência De Propriedades Ilícitas Dos Bens Culturais.*
13. UNESCO (1972b). Convenção para a salvaguarda do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural.
14. UNESCO (1976b). Recomendação sobre a salvaguarda dos conjuntos históricos e da sua função na vida contemporânea.
15. UNESCO (1978a). Recomendação sobre a proteção dos bens culturais móveis.
16. UNESCO (1982e). Declaração do México.

17. UNESCO (1989). Recomendação da salvaguarda da cultura tradicional e popular.
18. UNESCO (2002a). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.
19. UNESCO (2002). Declaração de Istambul sobre a proteção do patrimônio mundial.*
20. UNESCO; COMITÊ DO PATRIMÔNIO MUNDIAL (2002). Declaração de Budapeste sobre Patrimônio Mundial.*
21. UNESCO (2003a). Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.
22. UNESCO (2003b). Declaração Relativa à Destruição Intencional de Patrimônio Cultural.
23. UNESCO (2005). Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.
24. UNESCO (2011). Recomendação sobre as paisagens urbanas históricas.
25. UNESCO (2012). Patrimônio Mundial nas Mãos dos Jovens: Conhecer, Estimar e Atuar (kit pedagógico para uso dos educadores).
26. UNESCO (2015). Recomendação referente à proteção e promoção dos museus e coleções, sua diversidade e seu papel na Sociedade.

Fontes Secundárias: Fontes usadas como apoio para contextualizar as fontes primárias.

1. BESEAT (1980). The philosophical and Cultural aspects of Consensus. UNESCO. Symposium on Consensus.
2. FABRIZIO (1980). Refleitions on the evolution of the notion of culture and of the concepts relating to cultural development and cultural policies since 1970.
3. M'BOW (1977). The Spirit of Nairobi (discursos)
4. M'Bow (1978). Le consensus dans les organisations internacionales.(discurso)
5. M'BOW (2017). L'UNESCO: les ambitions du développement á l'épreuve. (discurso)
6. M'BOW (1984). Amadou Mahtar. Interview. (entrevista)
7. M'BOW (1982). Amadou Mahtar. North-South Dialogue. (entrevista)
8. UNESCO(s/d). Guidelines for the Establishment of National "Living Human Treasures" Systems.
9. UNESCO (1966). Principios de la cooperación cultural internacional.
10. UNESCO (1970a). Cultural Rights as a Human Rights.
11. UNESCO(1970b). Informe Final. Conferencia Intergubernamental sobre los Aspectos Institucionales, Administrativos y Financieros de las Políticas Culturales.

12. UNESCO (1972a). Report of the Director General on the Intergovernmental Conference on Cultural Policies in Europe.
13. UNESCO (1974). Report by the Director General on the Intergovernmental Conference on Cultural Policies in Asia.
14. UNESCO (1975). Panel of consellers on Major World Problems and Unesco's contribution to solving them.
15. UNESCO (1976a). Report of the Director General on the Intergovernmental Conference on Cultural Policies in Africa.
16. UNESCO (1978b). Report of the Director General on the Proceedings of the Intergovernmental Conference on Cultural Policies in Latin America and the Caribbean.
17. UNESCO (1982a). List, by subject, of the recommendations of the intergovernmental conferences on cultural policies convened by UNESCO or prepared with its collaboration since 1970.
18. UNESCO (1982b). Situation and Trends in Cultural Policy in Arab Member States.
19. UNESCO (1982c). Informe final. Conferencia Mundial sobre las políticas culturales.
20. UNESCO (1982d). Patrimonio Cultural de la Humanidad: Responsabilidad Común.
21. UNESCO (1987). Desirability of adopting an international instrument on the safeguarding of folklore.
22. UNESCO (1993). Establishment of a system of "Living Cultural Properties" (Living Human Treasures) at UNESCO.
23. UNESCO (1995). Our Creative Diversity: Report of the World Commission on Culture and Development.
24. UNESCO (1998). Final Report. Intergovernmental Conference on Cultural Policies for Development 31 aug 1998.
25. UNESCO (2002b). Guidelines for the Establishment of Living Human Treasures systems.
26. UNESCO (2020). Empowering Youth for Heritage. 10 Years of the World Heritage Volunteers Initiative.

Fontes de Contraste: Documentos usados para revelar os conflitos de interesses e o discurso hegemônico. Documentos assinalados com asterisco (*) foram selecionados e lidos na primeira triagem, porém não foram citados por não contribuírem diretamente com o debate relativo à fonte primária.

1. AGÊNCIA JAPONESA PARA CULTURA (2004). **Declaração de Yamato sobre a abordagem integrada para a salvaguarda do patrimônio cultural, material e imaterial.**
2. CIAM(1933). **Carta de Atenas sobre o Urbanismo Moderno.**
3. CICOP (1997).**Carta do Mar del Plata.**
4. COMISSÃO NACIONAL MEXICANA (1993). **Declaração de Oaxaca.**
5. COMUNIDADE EUROPEIA (2021). **Carta de Porto Santo.**
6. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE CONSERVAÇÃO (2000). **Carta de Cracóvia.***
7. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE "O PATRIMÔNIO CULTURAL EM FACE DAS AMEAÇAS E DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS" (2016). **Recomendação de Cracóvia.**
8. CONE SUL (1995). **Carta de Brasília.**
9. CONGRESSO DO PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO EUROPEU (1975) **Declaração de Amsterdã.***
10. CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS E TÉCNICOS DOS MONUMENTOS HISTÓRICOS (1964). **Carta de Veneza.**
11. CONSELHO ANDINO DE MINISTROS DE RELAÇÕES EXTERIORES (1999). **Decisão 460 – Colômbia.**
12. CONSELHO DA EUROPA (1995). **Recomendação nº 9.***
13. CONSELHO DA EUROPA(2000). **Convenção do Conselho da Europa sobre a Paisagem.**
14. CONSELHO DA EUROPA (2005). **Convenção de Faro.**
15. EIA (1977). **Carta de Machu Picchu, 1977.***
16. ENCONTRO DE MINISTROS DO BAIXO MEDITERRÂNEO (2017). **Declaração da Tunísia.**
17. ENCONTRO EUROPEU DE MINISTROS DA CULTURA (2018). **Declaração de Davos.***
18. ENCONTRO EUROPEU DE MINISTROS DO PATRIMÔNIO CULTURAL(2015). **Declaração de Namur.**
19. FÓRUM EUROPEU (2009). **Declaração de Viena.**
20. GESTORES PÚBLICOS DE PATRIMÔNIO EUROPEU (2009). **Carta de Bruxelas.**
21. ICOMOS (1980). **Carta de Burra, sobre sítios de significado cultural.***

22. ICOMOS (1989). **Carta de Cabo Frio.***
23. ICOMOS(1981). **Carta de Florença.***
24. ICOMOS(1990). **Carta de Lausanne.***
25. ICOMOS(1996). **Carta de São Paulo.***
26. ICOMOS(1986). **Carta de Washington.***
27. ICOMOS(1996). **Carta Internacional sobre a proteção e a gestão do patrimônio cultural subaquático.***
28. ICOMOS(1999). **Carta Internacional Sobre Turismo Cultural.**
29. ICOMOS(2017). **Declaração de Delhi sobre Patrimônio e Democracia.**
30. ICOMOS(2014). **Declaração de Florença.**
31. ICOMOS(2011). **Declaração de Paris.***
32. ICOMOS (1996). **Declaração de Sofia.**
33. ICOMOS (1982). **Declaração de Tlaxcala.***
34. ICOMOS (1993). **Orientação de Colombo.***
35. ICOMOS/América (1996). **Declaração de Santo Antônio.**
36. ICOMOS/Austrália 91999). **Código da ética da coexistência na conservação dos sítios com significado.**
37. ICOMOS/Canadá (2008). **Declaração de Quebec.**
38. ICOMOS/China (2005). **Declaração de Xi'an.**
39. ICOMOS, ICCROM, UNESCO (1994). **Conferência de Nara.**
40. ICOMOS/Indonésia (2003). **Carta Indonésia para a Conservação do Patrimônio.**
41. ICOMOS/Nova Zelândia (2010). **Carta da Nova Zelândia.**
42. IFLA (2018). **Carta da Paisagem das Américas.**
43. MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA ITALIANO (1972). **Carta do Restauro.**
44. OEA (1967). **Normas de Quito.**
45. OEA (1974). **Resolução de São Domingos.***
46. REUNIÃO DE PRESIDENTES DA AMÉRICA DO SUL (2005). **Declaração de Yucay.**
47. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO PATRIMÔNIO GEOLÓGICO (1991). **Declaração Internacional dos direitos à memória da Terra.**