

ANA CAROLINA PEREIRA

**AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL REALIZADAS PELO
IEPHA-MG: ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2010**

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

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

P436a
2017

Pereira, Ana Carolina, 1981-

Ações de educação patrimonial realizadas pelo IEPHA-MG : entre os anos de 2005 a 2010 / Ana Carolina Pereira. – Viçosa, MG, 2017.

xi,187f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Angelo Adriano Faria de Assis.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.161-175.

1. Patrimônio cultural - Preservação - Estudo e ensino.
2. Educação patrimonial. 3. Instituto Estadual Patrimônio Histórico Artístico (MG) - História. 4. Memória. 5. Cidadania. 6. Política cultural. 7. Políticas públicas. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Artes e Humanidades. Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania. II. Título.

CDD 22 ed. 369.69098151

ANA CAROLINA PEREIRA

**AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL REALIZADAS PELO IEPHA-MG:
ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2010**

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

APROVADA: 17 de outubro de 2017.

Vanessa Lana

Yllan de Mattos Oliveira

Angelo Adriano Faria de Assis
(Orientador)

A todos que amo imensamente.

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Nunca foi tão difícil escrever um agradecimento quanto este, pois ordenar as palavras para dizer muito obrigada às pessoas que aqui cito suscita turbilhões de sentimentos, memórias e muita saudade. Iniciarei agradecendo a meu pai (*in memoriam*) - que acompanhou de perto apenas os primeiros meses da minha caminhada no mestrado - sou grata a ele por ter acreditado que eu era capaz de vencer o desafio de completar mais um grau de instrução, por me ensinar valores que levarei comigo para sempre e quero repassá-los com o mesmo amor. Em seguida, ao meu irmão Tiago (infelizmente também *in memoriam*) quero demonstrar graças pelos puxões de orelhas, conselhos e cumplicidade. Os motivos acima elencados são os que justificam que a presente dissertação seja dedicada especialmente a estes dois entes queridos, uma vez que eles sempre me estimularam a lutar pelos meus sonhos e a travar as batalhas que forem necessárias contra todas as adversidades para concretizá-los.

Agradeço ao meu orientador Angelo Adriano Faria de Assis, pessoa de grande inteligência e sensibilidade quanto às questões difíceis que a vida nos coloca, obrigada por me fazer buscar mais que o conhecimento técnico e científico. À Coordenação do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania da UFV pela oportunidade a mim conferida para desenvolver a pesquisa aqui apresentada. A todos os docentes deste programa de pós-graduação pelas aulas, pelas sugestões e por contribuírem de maneira efetiva com o escopo teórico e metodológico aqui utilizado. É imprescindível citar, também, os colegas de turma que além do companheirismo, ajudaram a construir as ideias expostas ao longo destas páginas por meio das discussões acaloradas e qualificantes acerca do patrimônio e das práticas educacionais. Em especial elenco a Mileny Prates por me auxiliar a percorrer os caminhos burocráticos junto às diversas instâncias da Universidade.

Ao IEPHA por permitir o acesso ao seu arquivo corrente, em particular agradeço à gerente de difusão deste órgão e amiga Adriana Quirino, sigo agradecendo ao colega Hilário Pereira por sempre se mostrar solícito em conseguir os materiais que eu lhe solicitava, à querida Mariana Diniz pelos conselhos sempre cheios de sabedoria e ternura, ao Slott (Eduardo Marzana) pelas indicações de programas possíveis para construir o produto prático apresentado na parte 2 deste estudo, ao Thiago Bonfim pela programação do jogo, à Laís Campos pelo desenho da cidade e ao João Vitor Botelho pela parceria, pelos desenhos dos personagens que estão no material pedagógico que produzi e por aceitar o convite de ser meu “assistente acadêmico” nas horas vagas.

Estendo meus agradecimentos aos colegas da BHTRANS, destaco entre eles Cidclei Pereira pelo “tráfico” de livros porque sem essa “contravenção” a escrita deste estudo teria sido mais difícil. À pesquisadora da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte Vanessa Araújo por gentilmente ter me indicado a bibliografia acerca de cidades educadoras, à Denise Madsen pelos cafés e pelas demoradas conversas repletas de aprendizados, a todos os colegas de profissão que em diversos eventos me indicaram bibliografias e materiais pedagógicos a fim de tornar esta pesquisa mais consistente.

Ao gigante amigo Anderson Silva, pela escuta sincera e sem demora, pelas palavras de incentivo e pelas inúmeras críticas ao meu texto. Aos colegas Flávio Teixeira e Isabella Menezes por compartilharem as angústias do “estar mestrando”, ao professor José Drummond pela indicação da professora Simone Monteiro da Fiocruz (Rio de Janeiro), que devido a sua experiência com jogos educacionais ajudou-me a pensar em diversas questões acerca da aplicabilidade do material didático que propus a desenvolver. Não posso esquecer mencionar minha prima Eliane Mendes, que por também trabalhar na referida fundação de saúde ajudou-me a estabelecer contato com os profissionais que lá desenvolvem ferramentas pedagógicas.

Registro meu especial carinho aos amigos e às amigas Daniella Sacchetto, Mariangela Viégas, Eduardo Dutra, Deise Souza, Kelly Nunes, Edileni Luczinski, Cláudia Santos e Reinaldo Oliveira, por serenamente entender minhas ausências. À Irce Silveira por me acolher sempre com palavras doces nas horas mais difíceis que enfrentei nos últimos dois anos, à família de Wanda Garcia que mesmo sem me conhecer - num primeiro momento - me recebeu carinhosamente em sua casa em Viçosa, só por eu ser vizinha de seus primos Adriane e Edvaldo Suzuki, a quem agradeço por ter mediado nosso contato. Todos vocês me mostram a cada dia que em meio ao caos da contemporaneidade ainda existem pessoas com sentimentos nobres e puros. Remerceo os professores que ao longo do meu percurso como aluna deixaram seus preciosos ensinamentos e despertaram em mim a vontade de sempre aprender, experimentar, bem como compartilhar o pouco que sei.

Aos meus familiares, pois sem dúvida a pessoa que sou devo a cada exemplo e lição que vocês me passam até o presente momento. E por fim, mas não menos importante, porque são meus sustentáculos e a razão pela qual tento seguir dia após dia em frente, externo minha incomensurável gratidão a minha mãe, Maria do Carmo, ao meu irmão, Henrique Pereira e ao meu namorado César Halberstadt da Rosa.

Deixo aqui, portanto, meu muito obrigada a todos que de alguma maneira ajudaram a construção deste trabalho, sem vocês ele não teria sido concluído!

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	VIII
LISTA DE FIGURAS	IX
RESUMO.....	X
ABSTRACT	XI
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE 1.....	6
CAPÍTULO 1 - PATRIMÔNIO CULTURAL E CIDADE: INTERFACES POSSÍVEIS.....	6
1.1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO CULTURAL E AS CONFLUÊNCIAS DESTES COM A IDENTIDADE E COM A MEMÓRIA	11
1.2 O PATRIMÔNIO NO BRASIL.....	20
1.3 A CIDADE COMO ESPAÇO EDUCACIONAL	27
CAPÍTULO 2 - A ATUAÇÃO DO IEPHA-MG NOS MUNICÍPIOS	40
2.1 A TRAJETÓRIA DO IEPHA-MG	47
2.2 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL REALIZADA PELO IEPHA-MG NO MUNICÍPIOS ENTRE 2005 E 2010.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS (PARTE I).....	72
PARTE 2.....	77
CAPÍTULO 3 - JOGO DIGITAL “MINHA CIDADE, MINHA HISTÓRIA: MEUS PATRIMÔNIOS”	77
3.1 INTRODUÇÃO	77
3.2 OS JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	90
3.3 AS POTENCIALIDADES DOS JOGOS PARA O APRENDIZADO DA HISTÓRIA E DO PATRIMÔNIO CULTURAL.....	109
3.4 MATERIAIS DIGITAIS E VIRTUAIS VOLTADOS ÀS QUESTÕES PATRIMONIAIS.....	113
CAPÍTULO 4 - ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DO JOGO “MINHA CIDADE, MINHA HISTÓRIA: MEUS PATRIMÔNIOS”.....	116
4.1 PARTE TÉCNICA DA CONSTRUÇÃO DO JOGO.....	142
4.1.1 RESUMO DE FUNCIONALIDADES:	142

4.1.2	<i>GERENCIAMENTO DE PÁGINAS</i>	149
4.1.3	<i>GERENCIAMENTO DAS PERGUNTAS DO JOGO</i>	153
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (PARTE I):	161
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (PARTE II):	169
	ANEXO I	176
	ANEXO II	180

LISTA DE SIGLAS

ABRAGAMES - Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos.
CONEP - Conselho Estadual do Patrimônio Cultural.
DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda.
DNP - Departamento Nacional de Propaganda.
DPHAN - Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
FJP - Fundação João Pinheiro.
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.
IEPHA-MG - Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais.
INL - Instituto Nacional do Livro.
IPAC - Inventário de Proteção do Acervo Cultural.
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
MES - Ministério da Educação e Saúde.
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais.
PPC - Índice de Patrimônio Cultural.
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.
SEE - Secretaria de Estado da Educação.
SNT - Serviço Nacional do Teatro.
SPHAN - Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
TIC's - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esboço da cidade que comporia o jogo virtual “Minha cidade, minha História: meus patrimônios”.....	125
Figura 2 – Segundo esboço da cidade do jogo virtual “Minha cidade, minha História: meus patrimônios”.....	126
Figura 3 - Layout da cidade que compõe o jogo.....	127
Figura 4 - Como o jogo tratará das cidades mineiras o mascote foi pensado tendo como base o mapa do estado e o nome sugerido para o boneco é “Geraes”.....	129
Figura 5 - Descrição de cada item no site.....	133
Figura 6 - Tela de cadastro do site.....	135
Figura 7 - Barra de entrada (login) do site.....	135
Figura 8 - Tela de erro ao acessar a conta do usuário.....	136
Figura 9 - Leiaute da nova configuração do jogo.	137
Figura 10 - Leiaute do jogo no computador.	139
Figura 11 - Leiaute do jogo no <i>smartphone</i>	139
Figura 12 - Leiaute do jogo no <i>Tablet</i>	140
Figura 13 - Página inicial do jogo, também conhecida como “Home”.	143
Figura 14 - Área de interação para "Cadastro".	144
Figura 15 - Área de interação para publicação de Comentários e Sugestões.	145
Figura 16 - Interface da área “Link”.....	146
Figura 17 - Página “Quem Somos”.....	148
Figura 18 - Leiaute de gestão do jogo, na Plataforma <i>Wordpress</i>	149
Figura 19 - Tela de edição e adição de novas páginas, em Plataforma <i>Wordpress</i>	150
Figura 20 - Tela de edição das páginas do jogo, em Plataforma <i>Wordpress</i>	151
Figura 21 - Modo de adição de mídia, em Plataforma <i>Wordpress</i>	151
Figura 22 - Inserção de mídias no site, na Plataforma <i>Wordpress</i>	152
Figura 23 - Resultado da inserção de mídia no site, pela Plataforma <i>Wordpress</i>	153
Figura 24 - Esboço de alguns Personagens Bônus.	154

RESUMO

PEREIRA, Ana Carolina, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2017. **Ações de Educação Patrimonial realizadas pelo IEPHA-MG: entre os anos de 2005 a 2010.** Orientador: Angelo Adriano Faria de Assis.

A presente dissertação investiga as práticas educativas realizadas pelo IEPHA-MG, entre os anos de 2005 e de 2010. Tentou-se traçar uma reflexão acerca das ações desenvolvidas pelo referido órgão público junto a alguns municípios. Para que a Educação Patrimonial não seja trabalhada apenas por meio de cartilhas e de visitas monitoradas, apresenta-se uma sugestão de material didático para discutir acerca dos bens culturais via Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). A ferramenta pedagógica escolhida foi um jogo virtual, pois por meio dele pode-se trabalhar - tendo como base gráfica a representação de um espaço citadino lúdico - as possibilidades de usar a cidade como um potencial objeto para a realização de discussões voltadas ao patrimônio cultural. Para tal, torna-se importante a compreensão de como o espaço construído e as vivências produzidas na *urbe* se transformaram em referências identitárias, porque na cidade pode-se perceber a dinâmica, as vicissitudes, as contradições de uma determinada sociedade, bem como a complexidade humana. E a partir da análise destes elementos é possível compreender como os bens culturais são construídos, como auxiliaram (e ainda ajudam) na formação da(s) memória(s), dos laços de pertencimento, das práticas culturais e como contribuíram para as discussões que embasaram as disputas travadas ao se tentar decidir o que seria preservado e o que se iria destruir, consequentemente tais investigações propiciam entender o papel do patrimônio na formação dos vínculos sociais.

Abstract

PEREIRA, Ana Carolina, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, October, 2017. **Patrimonial Education Actions carried out by IEPHA-MG: between the years 2005 to 2010.** Advisor: Angelo Adriano Faria de Assis.

The present work researches the educational practices carried out by IEPHA-MG (State Institute of Artistical and Historical Heritage – Minas Gerais), within 2005 and 2010. It was trying to discuss the actions developed by this public institute in some cities. In order to ensure that Heritage Education is not only handled through booklets and monitored visits, a suggestion of didactic material to discuss cultural heritages trough new information and communication technologies (ICTs) was made of. A virtual game was chosen as pedagogical device, because through it one can work - within the representation of a playful urban place - the possibilities of using the city as a potential object for the discussion of Cultural Heritage. The concerning about how the built space and the experiences produced in the urban place become identity references has huge importance, because in the city the citizen could perceive the dynamics, the changings, the contradictions of a certain society and the human complexity. From the analysis of these elements is possible to understand how the cultural goods are constructed and, the same way, provide the formation of the memory(ies), of the bonds of belonging, of the cultural practices, as well as of the struggles to decide between what if preserved and destroyed, consequently this investigations helps to understand the role of heritage for the construction of social bonds.

INTRODUÇÃO

Desde o século XIX, no continente europeu e no Brasil, foram criados mecanismos, bem como instituições voltados para a criação e/ou a recuperação de um conjunto de símbolos, de discursos e de manifestações culturais que justificassem os Estados Nacionais nascentes, como também para desenvolver o sentimento de pertencimento a eles, ou seja, para fomentar e propagar os nacionalismos. Segundo Lessa, “qualquer nação se legitima por uma interpretação de seu passado consagrado como história oficial. Por vezes, a sua ‘necessidade’ se apoia em um projeto de futuro assumido pelo Estado com variáveis graus de detalhe, concreção e execução”¹.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a Escola de Belas Artes e o Arquivo Nacional - criados em 1838 - foram as primeiras entidades brasileiras implantadas para selecionar artefatos e construir narrativas acerca do nacional. No início do século seguinte, vários debates foram realizados devido à preocupação com a evasão de obras de arte e com a depreciação dos elementos que compunham o patrimônio artístico e histórico nacional. Documentos foram produzidos e alguns organismos foram criados, entre elas as Inspetorias Estaduais de Monumentos que, segundo Fonseca², foram estabelecidas nos estados de Minas Gerais, da Bahia e de Pernambuco com intuito de tentar conter a situação de expatriação, assim como para promover a proteção patrimonial. Já na década de 1930, ou seja, durante o Governo Vargas, foram constituídos de maneira sistematizada estruturas, instituições e instrumentos voltados para a preservação do patrimônio cultural.

Algumas medidas realizadas por este governante na tentativa de construir o arcabouço patrimonial foram: a elevação de Ouro Preto, em 1933, à categoria de monumento nacional brasileiro; o estabelecimento, no ano seguinte, da Inspetoria de Monumentos Nacionais, cuja função era indicar bens a serem declarados como patrimônios oficiais e fiscalizar o comércio de objetos de arte; a instituição do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) - por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937³ - cuja função era “promover, em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a

¹ LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. In: Estudos Avançados (62), 2008. p. 245. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/viewFile/10331/12005> Acesso em: 27 de agosto de 2015.

² Fonseca diz que a inspetoria mineira foi criada em 1926, contudo, afirma que documentalmente o estado da Bahia foi o primeiro a implantar tal instituição, em 1927, inspirado na legislação francesa e no ano seguinte Pernambuco cunhou a sua entidade. FONSECA, Maria Cecília Londres. O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro; UFRJ: Iphan: 1997. p. 102-103.

³ Cabe salientar que em 1937 houve a instauração do Estado Novo com a dissolução do Congresso Nacional, o que gerou o enfraquecimento das instituições democráticas.

conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico artístico nacional”⁴, assim como o estabelecimento de atividades do SPHAN por meio do Decreto-Lei nº 25, de novembro do mesmo ano (este instrumento jurídico criou também o instituto de acautelamento do patrimônio denominado “tombamento”, que até os dias atuais é amplamente utilizados pelas entidades governamentais para proteção dos bens culturais materiais).

Durante o período da Ditadura Militar, ou melhor, a partir da década de 1970, com intuito de mais uma vez justificar e legitimar a implementação de um novo modelo governamental, utilizou-se as referências culturais para criar discursos e consequentemente obter o apoio da população a tal regime. Durante o “I Encontro dos Governadores, Prefeitos de Municípios Interessados, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais”, realizado em Brasília, decidiu-se que estados e municípios teriam “ação supletiva”⁵ na proteção dos bens culturais e foi sugerido que criassem organismos voltados para tal atividade. Um ano depois, 1971, realizou-se, em Salvador, o “II Encontro”⁶, no qual a recomendação anterior foi reforçada. Por causa deste movimento de descentralização propiciado pelas duas reuniões o estado mineiro foi um dos primeiros da federação a criar uma entidade de preservação, o Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG)⁷.

No artigo terceiro da lei de criação do IEPHA-MG determinou-se que esta agência de proteção deveria fazer levantamento de bens passíveis de tombamento, realizar a fiscalização dos bens classificados, empreender “[...] obra de conservação, reparação e recuperação, ou obra complementar necessária à preservação [...], estimular e orientar os municípios a implantarem ‘mecanismos de proteção’”. Ao longo da sua trajetória a educação voltada para o patrimônio paulatinamente foi sendo realizada nesta entidade, a primeira ação pedagógica foi a publicação de uma cartilha, na década de 1980. No decênio

⁴ Art. 46, caput. LEI nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716> Acesso em: 12 de abril de 2014.

⁵IPHAN. Compromisso de Brasília. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=240> Acesso em: 09 de junho de 2014.

⁶IPHAN. Compromisso de Salvador. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=241> Acesso em: 11 de junho de 2014.

⁷ O IEPHA-MG foi criado a partir da Lei 5775⁷, de 30 de setembro de 1971, como uma fundação pública tal forma de constituição de entidade jurídico-administrativa permite que a instituição tenha maior autonomia orçamentária frente aos demais órgãos da Gestão Pública (como definido no “Compromisso de Brasília”). SIAM. Autoriza o Poder Executivo a instituir, sob forma de Fundação, o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA/MG) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=5090> Acesso em: 11 de junho de 2014.

seguinte realizou-se um projeto denominado “Educação, Memória e Patrimônio”, cujas atividades foram pensadas para serem executadas em escolas públicas estaduais e pretendiam difundir os elementos culturais que seus técnicos julgavam ser representativos da cultura mineira. No mesmo período desenvolveu-se o “Programa Oficina Cultura” que tinha como objetivo capacitar agentes locais para que estes auxiliassem na preservação dos bens culturais.

Na segunda metade dos anos 2000, o IEPHA-MG realizou atividades didáticas nas cidades que possuíam algum bem protegido no âmbito estadual, os municípios que receberam as atividades pedagógicas entre os anos de 2005 e 2010 foram: Buritizeiro, Entre Rios de Minas, Jeceaba, Lagoa Dourada, Paracatu, Pirapora, Pitangui, São Brás do Suacuí e Belo Horizonte (por meio de um projeto nas escolas tombadas). Estas ações são os objetos de análise desta dissertação e para construir a pesquisa foram consultados documentos do arquivo corrente do Instituto. Entre eles estão os projetos elaborados pelos municípios por meio das Secretarias de Educação e/ou Cultura, e-mails enviados pelos técnicos da supracitada entidade estadual, relatórios elaborados por estes profissionais, entre outros materiais como recortes de jornais, CD’s, cartilhas que demonstram como as atividades foram realizadas.

O recorte temporal estabelecido para ser analisado por este estudo inicia-se em 2005 porque nesse ano foi inserida na Deliberação Normativa do IEPHA-MG a categoria educação patrimonial. Assim, o município que tivesse interesse em captar a verba oriunda do Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) - por meio do critério Patrimônio Cultural - deveria ter o Conselho de Patrimônio em funcionamento e realizar atividades educacionais voltadas à temática patrimonial, documentá-las e enviar em conformidade com as regras estabelecidas tais registros textuais e imagéticos ao Instituto. Outra razão para a eleição desse período como marco inicial se deveu porque a partir de então a referida agência de preservação mineira realizou ações pedagógicas diretamente em algumas localidades do estado. A pesquisa finda em 2010 devido à interrupção de programas e de projetos empreendidos pelos técnicos da instituição junto aos grupos locais, pois o corte de verbas não mais possibilitou o deslocamento de equipes para o interior.

Para compreender a importância das “ações educacionais voltadas para o uso e apropriação dos bens culturais”⁸ e para a proteção patrimonial traçou-se no Capítulo 1 -

⁸ HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999. p. 05.

Patrimônio e Cidade interfaces possíveis - um panorama acerca das confluências entre bens culturais e a paisagem citadina⁹, além das possibilidades de utilizar o espaço urbano/rural e seus equipamentos de sociabilidade para promover a Educação Patrimonial. Nesta parte há um subtópico em que se discute a construção do conceito de Patrimônio Cultural e as confluências entre ele a identidade e a memória, como também debate acerca da importância de se conhecer os processos de negociações que culminaram na eleição dos bens culturais locais.

A trajetória do Instituto e seu histórico de ações educativas em prol da preservação do patrimônio cultural serão analisados no Capítulo 2 - “A atuação do IEPHA-MG nos municípios”. E para construir tal discussão foram utilizadas publicações do órgão acerca do assunto, os documentos de gestão e os relatórios dos projetos aplicados. Ao longo desta parte textual discute-se as ações entre 2005 e 2010, a investigação iniciou pelo processo de formulação das propostas de trabalhos realizadas pelos municípios, passando pela implementação, observando como se explorou o espaço citadino, como também a maneira que os bens culturais da cidade foram abordados, finalizando com o estudo dos produtos resultantes e com o exame da visão da entidade acerca da atividade utilizando para tal os relatórios finais. Nesta seção procurou ainda identificar os pontos principais para que a instituição empreenda iniciativas pedagógicas voltadas para o patrimônio abordando a diversidade dos grupos que fazem uso do espaço da cidade.

Para que se trabalhe a paisagem citadina dentro da discussão patrimonial e para que se enfatize que os bens culturais são resultantes de uma seleção dos elementos que os antepassados realizaram, ou seja, sua construção é historicamente datada como a própria cidade, elaborou-se a Parte II que é composta de dois capítulos. O primeiro intitula-se - “Análise do jogo digital ‘Minha cidade, minha História: meus patrimônios’” e apresenta um material didático que utiliza as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) para empreender tal discussão. Nesta seção discutiu-se a importância do jogo e do lúdico para aproximar o aluno da teoria patrimonial, a relação das TIC’s para construção do ensino e do aprendizado. No texto subsequente, que foi denominado de “Etapas da construção do jogo ‘Minha cidade, minha História: meus patrimônios’”, relata-se como o *game* foi pensado para se trabalhar o patrimônio local, os resultados obtidos durante o processo aplicação do mesmo em ambiente virtual e demonstra as partes que foram desenvolvidas para compô-lo.

⁹ Paisagem citadina é entendida neste trabalho como o território da cidade englobando os espaços rurais e os urbanos.

Por fim, tentou-se demonstrar que o estudo das ações educativas voltadas para os bens culturais, também conhecidas como Educação Patrimonial, que envolve os agentes locais fomentam valores de pertencimento, garantem os usos e a reprodução dos elementos que fazem parte da tradição garantindo, assim, que as futuras gerações conheçam os processos de construção e de difusão¹⁰ da cultura.

¹⁰ Na antropologia o conceito difusão é empregado para indicar que uma cultura ao manter contato com outra copia certos sistemas e elementos, incorporando-os a sua matriz. LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. p 102.

PARTE 1

Capítulo 1 - Patrimônio Cultural e Cidade: interfaces possíveis

Em toda a sua extensão, a cidade parece continuar a multiplicar o seu repertório de imagens: no entanto, não tem espessor, consiste somente de um lado de fora de um avesso, como uma folha de papel, com uma figura aqui e outra ali, que não podem se separar nem se encarar.

(Ítalo Calvino)

Patrimônio e cidade¹¹ são temas interdisciplinares¹², em constante transformação e que possuem a capacidade de qualificar, de modificar, de criar, de resignificar, de descartar, de selecionar discursos e visões, como também eleger interpretações que versam acerca de aspectos concernentes aos dois assuntos. Eles, do mesmo modo, têm a capacidade engendrar reconhecimento, produzir vínculos entre as pessoas, e ainda construir relacionamentos com um local e/ou com elementos culturais, pois a identificação com algo ou alguém é gerada a partir da sociabilidade que se desenvolve em um determinado grupo social ou que tem origem a partir inter-relação com as demais agremiações de pessoas. Em outras palavras, tanto o espaço citadino quanto o patrimônio ajudam a fomentar (re)arranjos

¹¹ A Carta de Atenas, de 1933, afirma que “a cidade é só uma parte de um conjunto econômico, social e político que constitui a região” e continua

“raramente a unidade administrativa coincide com a unidade geográfica, ou seja, com a região. O recorte territorial administrativo das cidades pode ter sido arbitrário desde o início ou pode ter vindo a sê-lo posteriormente, quando, em decorrência de seu crescimento, a aglomeração principal uniu-se a outras comunidades e depois as englobou. Esse recorte artificial se opõe a uma boa gestão do novo conjunto. De fato, certas comunidades suburbanas puderam adquirir inopinadamente um valor imprescindível, positivo ou negativo, seja tornando-se sede de residências luxuosas, seja acolhendo centros industriais dinâmicos, seja reunindo miseráveis populações operárias”.

Para entender a dinâmica da cidade é necessário investigar as transformações ocorridas em seu espaço, os diferentes agrupamentos contidos nelas, as redes de sociabilidade por eles construídas, as práticas culturais, as áreas rurais, distritais e suburbanas, como também toda a complexidade de relações sociais estabelecidas na *urbe*. IPHAN. Cartas de Atenas, 1933. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201933.pdf> Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

¹² A análise por vários campos de saber não implica que o conhecimento gerado acerca de um objeto de estudo se torne fragmentado e que as discussões fiquem circunscritas apenas a uma determinada área de conhecimento, tornando, assim, a produção de informações especializada. Ter abordagens por meio de diferentes métodos e metodologias torna o aprendizado acerca de algo mais amplo, problematizado, relacional e integralizado, ou seja, permite perceber a dinamicidade e as dicotomias, como também experimentar novos procedimentos de pesquisa que possibilite explorar os limites das mais diversas esferas científicas. A interdisciplinaridade busca então a construção de um conhecimento globalizante por meio da integração de diversas disciplinas e o objetivo utilizá-la na História “[...] não é fazer reviver o passado, mas, sim, procurar compreendê-lo” de maneira plural. ROMANI, Giovani Luiz. Ensino de História e a Interdisciplinaridade. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0680.pdf> Acesso em: 24 de maio de 2015. p. 01.

capazes de vincular identidade(s) e memória(s) para gerar sentimento(s) de pertencimento, de “raízes” culturais.

A compreensão do que foi e o que hoje é entendido como patrimônio e, conseqüentemente, os critérios utilizados para selecionar os bens culturais que o representam e expressam a imagem de uma cidade sofreram modificações ao longo do tempo. Algumas dessas mudanças foram ocasionadas devido às necessidades e aos interesses de alguns segmentos sociais ou por causa das múltiplas (re)ordenações da rede de poder acontecidas em diferentes contextos históricos, além de outros inúmeros fatores. As acepções de patrimônio e de cidade são consideradas “conceito[s] ‘nômade[s]’”¹³ porque se adequam a qualificadores diversos (como ecológico, histórico, urbano, rural, etc.) e são mutáveis de acordo com intenções socioeconômicas, culturais e políticas.

E a partir da segunda metade do século XX, em especial após a década de 1970¹⁴, os estudos patrimoniais ampliaram-se devido à aproximação de pesquisadores - interessados nessa área de conhecimento - com as teorias do campo da cultura. Este processo engendrou mudanças na acepção de patrimônio, desta forma, as investigações passaram a analisar bens materiais e também imateriais, pois se entendeu que “o valor cultural não está nas coisas, mas no que é produzido no jogo concreto das relações sociais”¹⁵. Em outras palavras, o que confere a dimensão qualitativa a algo é a vinculação, como também os usos e as apropriações que os homens atribuem às coisas, sejam elas físicas ou simbólicas.

Com a aproximação da teoria que discutia a cultura a concepção de patrimônio - elaborada desde o século XIX para designar “bens pertencentes à nação” - é, então, revisionada e este processo foi iniciado “[...] pelo valor cognitivo, igualmente educativo, que se subdivide em uma série de ramos relativos aos conhecimentos abstratos e às múltiplas competências”¹⁶, em vista disso, reconheceu-se que os bens culturais variam contextual e temporalmente. A partir do momento que os discursos acerca do nacional passaram a não mais responder às necessidades dos cidadãos e o tema cidade (como também as questões de localismos e/ou regionalismos) se tornou presente nas discussões

¹³ CHOAY, Françoise. *A Alegoria do Patrimônio*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 11.

¹⁴ Houve, também, nessa época a reformulação dos paradigmas historiográficos e a ampliação das fontes, assim as análises passaram a contemplar também temas presentes no dia a dia, como hábitos, âmbitos mentais e afetivos, além dos objetos de estudo tradicionais, ou seja, ligados à economia e à política. Segundo o historiador Peter Burke a história cultural “foi redescoberta nos anos 1970”. BURKE, Peter. *O que é História Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 07.

¹⁵ MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Os “usos culturais” da cultura. Contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais. In: YASIGI, Eduardo et al. *Turismo, paisagem e cultura*. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 93.

¹⁶ CHOAY. Op. Cit. p. 117.

como forma de manter ou de reabilitar os vínculos de pertença (memória e identidade). Desde então, o espaço citadino passou a perfilar nos debates acerca de tradição, como também nos enunciados que versavam acerca de uma origem partilhada, pois era preciso garantir que o sentimento de coletividade não ruísse, assim como a noção de comunidade¹⁷. E esta seria, segundo Zygmunt Bauman, um “[...] tipo do ‘compartilhamento fraterno’, reafirmando o direito de todos a um seguro comunitário contra os erros e desventuras que são os riscos inseparáveis da vida individual”¹⁸.

Após a ampliação do conceito de patrimônio, as cidades passaram a serem interpretadas como elementos complexos e em constante mudança, portanto,

“Para entendê-las, não basta a visão de sua configuração física. São necessários múltiplos enfoques e avaliações. E com certeza não sabemos lidar com os produtos da memória, da arte e da história sem aprender o que é cidade. Ou, dizendo de outra maneira, conhecendo a cidade poderemos aprender a construir essa integração de uma visão abrangente, multifacetada, de nosso patrimônio cultural. E poderemos aprender a lidar com os produtos materiais e imateriais que constituem os seus acervos, sem a limitação de apenas vê-los, isoladamente, com afeto mítico pelas coisas do passado”¹⁹.

A tentativa de compreensão do que é cidade, o que ela foi e o que seus bens culturais querem comunicar, são componentes que impulsionam o historiador a empregar esforços, elaborar ferramentas e modelos historiográficos novos (tendo como base os já consolidados) para realizar as pesquisas que tentam aproximar do significado que a *urbe* tem e/ou possuiu para diferentes agentes sociais que utilizam os espaços citadinos no dia a dia.

“[...] Lembrar o passado [e o presente] e escrever sobre ele[s] não mais parecem as atividades inocentes que outrora se julgava que fossem. Nem as memórias nem as histórias parecem ser mais objetivas. Nos dois casos, os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados”²⁰.

¹⁷ Neste trabalho o termo comunidade compreende a união de membros de um grupo devido a laços culturais e/ou ideológicos, ou melhor, de qualquer elemento que promova a integração dos indivíduos. Já o conceito sociedade possui significação mais ampla, pois compreende a junção de vários grupos, de todos os indivíduos em torno também de componentes culturais, mas com maior preponderância dos político-administrativos.

¹⁸ BAUMANN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 57.

¹⁹ CAMPELLO, Glauco. Apresentação. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Cidade. nº 23. Brasília: MINC, 1994. p. 13.

²⁰ BURKE, Peter. Variedades da História Cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 70.

Assim, estudar o processo de composição patrimonial e da cidade, tecer críticas quanto às leituras pré-estabelecidas e analisar as transitoriedades - como também as permanências - dos elementos que compõem os dois objetos de estudos acima citados são necessários para que se construa um quadro no qual seja possível perceber as diretrizes formadoras que os legitimam (por exemplo, as maneiras como os discursos, os imaginários explícitos ou latentes, as convenções e os pactos estabelecidos os reconhecem) e para compreender as demandas culturais que cada sociedade e época possuem.

Após tais mudanças na esfera da pesquisa patrimonial passou-se, portanto, a investigar os processos de construção, de reapropriação e de seleção dos elementos culturais. Os estudos acerca da cidade também sofreram modificações, pois na contemporaneidade se privilegiou observar a dinâmica citadina em detrimento das análises que investigavam edifícios e núcleos urbanos de maneira isolada, ou seja, não mais a analisou sem levar em consideração os usos, como também a sociabilidade estabelecida entre os diversos grupos no espaço da *urbe*, já que muitas vezes eles utilizam os elementos que formam o ambiente citadino para estabelecer tal elemento social. Devido a estes fatos, o presente capítulo faz um rápido panorama reflexivo acerca das interpretações que definiram o que seria patrimônio e como também aquelas que ajudaram a estabelecer como a cidade deveria ser compreendida no ocidente ao longo do tempo. Da mesma forma tentará traçar a relação entre estes dois elementos para compreender a forma que as vivências, os empregos, as práticas culturais se estabelecem, pretende-se, ainda, entender como se processaram as mudanças nestes dois objetos de estudo e como foram assimiladas pelos discursos de alguns órgãos públicos responsáveis pela gestão do patrimônio.

Estudar as cidades é importante porque a partir do século XIX, paulatinamente, a maior parte das pessoas passou a residir nelas, o que gerou formas inéditas de arranjos sociais com a localidade e com os demais moradores, pois “[...] viver em cidade se transformou em algo mecânico, pouco solidário, sem possibilidade de observação do espaço construído em que se vive e se desloca, e muitas vezes sem integração nas novas formas de vivência”²¹, ou seja, a progressiva falta de fruição da *urbe* torna a relação lugar/habitante cada vez mais distanciada. E como consequência dessa falta de vinculação com do espaço citadino e com os itens que dele fazem parte, a identificação com os bens culturais locais também se torna tênue. Neste cenário o papel de uma educação voltada para o patrimônio seria o de promover a (re)aproximação das pessoas que fazem usos da cidade

²¹ AVELINO, Yvone Dias. Polifonia da cidades. São Paulo: Editora do Autor, 2009. p. VI.

e dos componentes que a formam, chamar a atenção acerca da trajetória cidadina, dos seus processos de urbanização e das suas construções sociais, apontar a multiplicidade de olhares, a coexistência de vários grupos que gera, portanto, a diversidade de costumes e de tradições, como também tentar refletir como estes elementos são (re)significados diante das mudanças tão velozes.

Algumas cidades brasileiras, principalmente as metrópoles, sofreram muitas transformações e os “discursos sobre a conservação de espaços e monumentos apontam a necessidade de resguardar a ‘história da cidade’”²² frente à especulação imobiliária que pretendia instaurar o novo, o moderno. O rápido crescimento populacional - iniciado na década de 1950, mas que se intensificou dois decênios depois - foi um entre outros fatores que geraram modificações no espaço citadino e nas narrativas acerca da *urbe*. Assim, o aumento demográfico impulsionou a construção de moradias em novas áreas, estimulou a revitalização, como também a ocupação de locais abandonados ou subutilizados. Para entender as leituras que se faz da cidade e dos patrimônios nela contidos, portanto, faz-se necessário levantar e compreender os projetos, os anseios, as disputas estabelecidas, os usos e as escolhas que constantemente são desenvolvidas para garantir que uma memória e uma identidade permaneçam em detrimento de várias outras.

Como o espaço citadino e o patrimônio não são elementos naturais - apesar de Ítalo Calvino dizer que “as cidades também acreditam ser obra do espírito ou do acaso [...]”²³ - pois não são engendrados de maneira espontânea, por isso os processos de formação devem ser estudados para se tentar compreender as razões que levaram os cidadãos modificarem o espaço e a paisagem para o convívio coletivo. Motivações estas que passaram a ser parte da história do local, conseqüentemente, se tornaram elementos de partilha com os membros daquela localidade e - na maioria das vezes - acabaram sendo incorporados nas características que conferem uma identidade cultural a um determinado agrupamento. É preciso tentar, da mesma forma, entender como as instituições públicas brasileiras de preservação trataram tais temas, como fizeram a relação entre as teorias e a prática de conservação, como também de proteção e de salvaguarda para fomentarem ações nacionais, quanto locais. Neste capítulo falará de alguns órgãos patrimoniais e destacará, em especial, a entidade mineira, pois esta dissertação tem como objetivo discutir como as ações

²² BARREIRA, Irllys Alencar F. Linguagens da cidade e patrimônio: o diálogo entre passado e presente. Revista USP, São Paulo, n.58, p. 212-224, junho/agosto 2003. p. 213. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33862> Acesso em: 12 de novembro de 2015.

²³ CALVINO, Ítalo apud SILVA, Roberto do Nascimento e. A Escrita das Cidades. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Cidade. nº 23. Brasília: MINC, 1994. p. 09.

educativas que o IEPHA-MG empreendeu desde a sua fundação e a forma como tal entidade de proteção patrimonial abordou em suas atividades pedagógicas a temática da cidade.

Dessa forma, o presente capítulo buscou embasamento nas discussões promovidas por autores de várias áreas de conhecimento - além da história buscou-se obras no campo da antropologia, do urbanismo, da educação, da sociologia e analisou-se documentos patrimoniais institucionais e jurídicos - para ampliar a investigação acerca das confluências entre bens culturais, cidade, pertencimento, ou melhor, identidade e memória. A pluralidade de influências literárias possibilita entender as permanências e as discontinuidades que o patrimônio e a cidade - objetos historiográficos por sua vez complexos - sofreram, proporciona também compreender de que maneira foram construídos, assim permite perceber como o presente utiliza, interpreta e remodela as heranças pretéritas.

1.1 A construção do conceito de Patrimônio Cultural e as confluências deste com a identidade e com a memória

Após as Revoluções Inglesa, Americana e Francesa - entre os séculos XVII e XIX - iniciou-se as primeiras discussões acerca da preservação dos elementos culturais que os grupos que estavam no poder julgavam ser comuns a todos os indivíduos que viviam sob um mesmo território (estavam tentando defini-los para que fossem incorporados no processo de consolidação do Estado Nacional como elemento constitutivo deste). E durante o processo de formação nacional era necessário “a construção simbólica de novos laços de coesão social legitimadores da forma estatal de dominação política”²⁴. Assim, elaborar e/ou selecionar no escopo de tradições e de costumes existentes - no presente ou no passado - alegorias, mitos de fundação, heróis, uma língua e festividades geram a “crença na legitimidade”²⁵ a um regime governamental (mesmo que temporária²⁶), portanto, os

²⁴ MORAES, Antônio Carlos Robert. Notas sobre Identidade Nacional e Institucionalização da Geografia no Brasil. Estudos Históricos (História e Natureza), Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, vol. 4, nº 8, p. 166-176, 1991.

²⁵ BOURDIEU, Pierre. O poder do Simbólico. Lisboa: Difel, 1989. p. 12-15.

²⁶ A legitimidade do Estado Nacional é temporária porque de acordo com os interesses dos grupos dominantes e das conjunturas econômicas, políticas e socioculturais ela precisa ser atualizada, ou seja, seu processo de manutenção é contínuo. Segundo Pollak, quando os dirigentes fazem uma “revisão (auto)crítica do passado” estatal tentam conduzi-la de forma mais controlada possível, para que a coesão dos grupos e das instituições sejam mantidas. Para tal eles recorrem às imagens e aos signos criados anteriormente para justificar os novos discursos, pois não se pode forjar uma autenticidade a partir de um escopo simbólico completamente desconhecido pelos membros dos grupos, pois se necessita da “adesão afetiva” destes para ratificar e dar credibilidade ao Estado. POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. p. 01, 03 e 07-08.

“sistemas simbólicos”²⁷ se mostram capazes e mais eficientes que a força física²⁸ para criar “autênticas” referências teóricas para o Estado e para tornar as produções culturais que este elabora reconhecidas.

A cultura é constituída a partir das inúmeras configurações organizacionais que os homens produzem ao longo dos distintos contextos históricos, ela é alicerçada também na maneira como os indivíduos se relacionam no presente, no desejo de perpetuar e de reproduzir alguns de seus elementos no futuro. Tal conceito é complexo porque tenta compreender a multiplicidade entre os grupos humanos, assim como o próprio processo de construção da sua denotação, que varia de acordo com cada época, pois “[...] o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que mundo nos faz”²⁹.

Em princípio, a noção de cultura era empregada para referenciar às atividades ligadas ao cultivo da terra (âmbito natural da palavra), segundo Roque de Barros Laraia³⁰, a partir dos ideais iluministas - entre o final do século XVIII e início do próximo período - os dois termos foram utilizados para se referir às produções e aos conhecimentos humanos (acepção artificial do termo). O vocábulo alemão *Kultur* era empregado quando se queria fazer alusão aos elementos espirituais (intelectuais, religiosos e artísticos) que um grupo produzia³¹. A palavra francesa *Civilization*, por sua vez, aludia a aspectos materiais, pois

²⁷ Os sistemas simbólicos são entendidos por Bourdieu como instrumentos estruturados de conhecimento e de comunicação que exercem um poder que favorecem ou criam estruturas, pois os símbolos geram a “integração social” que facilita a aceitação e a reprodução de uma “ordem social.” A diferenciação simbólica em uma mesma estrutura social, entretanto, é resultante da produção e da apropriação pelos diferentes grupos e/ou “especialistas”. BOURDIEU. Op. Cit. p. 10-12.

²⁸ Segundo Elisa Reis, baseada em Weber, o Estado Nacional teria o monopólio de usar a violência (simbólica ou física), esta legitimidade envolveria a “obediência motivada que se traduz em aceitação e compromisso”. Nenhum governo, entretanto, consegue se manter aplicando apenas a coerção, ele necessita de outros mecanismos, objetivos ou não, para assegurar sua credibilidade. REIS, Elisa P. O Estado Nacional como Ideologia. Estudos Históricos, Rio de Janeiro. vol. I. n. 2, 1988. p. 188. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2166/1305> Acesso em: 16 de outubro de 2015.

²⁹ EAGLETON, Terry. A ideia de Cultura. São Paulo: Unesp. 2011. p. 11.

³⁰ LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. p. 25.

³¹ Para Norbert Elias o termo *Kultur* diz respeito ao contexto específico alemão e como tentativa de aproximar a acepção para outras conjunturas sociais ele utiliza a ideia que o ocidente denomina de “folclore”, ou seja, aplica o vocábulo para reportar aos elementos ligados ao saber do povo (*folk* = gente comum, *lore* = saber), à tradição popular. ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990. p. 23-50. No Brasil folclore é entendido como:

“[...] o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o que preconiza a UNESCO. A expressão cultura popular manter-se-á no singular, embora se entendendo que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos”.

também se referia aos valores ligados à ideia de civilização, portanto atrelava-se às esferas econômicas e políticas.

“Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*, que ‘tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade’. Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana [...]”³².

Na definição elaborada por Tylor percebe-se que a cultura é um sistema socialmente adquirido, ou melhor, produzido a partir do contexto no qual cada indivíduo vive e estabelece relações com os demais. Esta concepção rompe com as anteriores que

A UNESCO, por sua vez, entendia o folclore como um constructo das identidades nacionais e como um elemento que permitia compreender os povos (elemento humano do Estado Nacional). E tendo como base esta definição é que a primeira da Carta do Folclore Brasileiro foi elaborada em 1951, porém a acepção aqui apresentada é a que foi revisada durante o VIII Congresso Brasileiro de Folclore - em Salvador, realizado entre os dias 12 e 16 de dezembro de 1995 - que em muitos pontos se aproxima do que se definiria, nos anos 2000, como patrimônio imaterial. Para observar os pontos semelhantes e comparar a definição da supracitada Carta com o artigo 216 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consultar o sítio do planalto e o seguinte documento: COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. Carta do Folclore Brasileiro. Capítulo 1. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf> Acesso: 28 de agosto de 2015.

A Carta do folclore brasileiro optou pela utilização da expressão “cultura popular” para remeter a ideia de uma unidade identitária nacional, mas segundo Marilena Chauí tal conceito é complexo e possuiu três definições desde o iluminismo, neste período era interpretada como ligada ao âmbito da superstição que deveria ser “corrigido pela educação”. Já no século XIX, havia uma visão romanceada porque os elementos que provinham do povo eram “bom, verdadeiro e justo”, ou seja, podiam ser usados para a construção dos discursos acerca do nacionalismo. No século XX se sintetizaria alguns aspectos das visões anteriores, pois se interpretou a produção do povo como boa e verdadeira, ao mesmo tempo a considerava tradicional e atrasada necessitando, portanto, de ações pedagógicas para a cultura desse grupo “atualizar-se”, porque era uma cultura atrelada aos valores e às concepções instituídas no passado. CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. En: Crítica y emancipación. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, nº 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2015. p. 58.

Chartier, por sua vez, defende que a cultura popular pode ser interpretada como autônoma aproximando assim da definição de folclore, de cultura tradicional ou ser atrelada à cultura dominante. Ressalta que tal conceito possui diversas denotações e os usos ao longo da história, por isso apresenta:

“[...] dificuldade [...] nas definições implícitas de uma categoria como a de ‘cultura popular’. Queira-se ou não, esta categoria leva a perceber a cultura que ela designa como tão autônoma quanto às culturas longínquas e como situadas simetricamente em relação à cultura dominante, letrada, elitista, com a qual forma um par. É preciso dissipar essas duas ilusões complementares. De um lado, as culturas populares estão sempre inscritas numa ordem de legitimidade cultural que lhes impõe uma representação da sua própria dependência. De outro, a relação de dominação, simbólica ou não, nunca é simétrica [...]”.

Assim, as concepções de folclore e cultura popular são convergentes e às vezes se confundem, mas é preciso perceber que tal aproximação varia de acordo com os ideais sociopolíticos, ou seja, com os contextos históricos.

CHARTIER, Roger. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995. p. 190.

³² LARAIA. Op. Cit. p. 25.

preconizavam que componentes biológicos influenciavam na construção das regras, dos símbolos, dos significados, das linguagens, das crenças, dos conhecimentos e dos costumes. Para o referido autor ela seria aprendida tendo como base elementos e categorias que os grupos transmitem aos seus membros.

Devido à capacidade de promover a coesão entre os sujeitos de um determinado grupo, a cultura - e seus constitutivos - foi interpretada, pelos interessados na formação do Estado Nacional Moderno, como uma entidade capaz de possibilitar a criação (invenção), e/ou a recuperação de uma herança (desde que esta fosse passível de ser utilizada no novo projeto estatal) e de uma gênese cultural precedente, pois a cultura poderia ajudar amalgamar os diferentes agrupamentos em torno de um sistema único que lhes confeririam uma origem comum, um sentimento de pertencimento a um local, como também gerar elementos que fomentassem o reconhecimento da autenticidade de um governante e de sua soberania.

Na tentativa de serem reconhecidos pelos diversos grupos sob sua tutela os Estados Nacionais procuraram criar um escopo simbólico a fim de produzir nos governados sentimentos de afinidade e de pertença diante das novas estruturas implantadas. Usando outras palavras, tentaram fortalecer algumas das relações sociais anteriormente praticadas e engendrar alegorias que favorecessem a configuração de uma identidade³³ nacional. E para que esta seja formada é necessário que as pessoas sintam que possuem elementos comuns a serem partilhados, que de alguma maneira fazem parte do governo implantado e de uma cultura nacional.

Este processo de construção de representações e de laços de pertença a um Estado, segundo Lessa, ganhou espaço nas agendas políticas porque “qualquer nação se legitima por uma interpretação de seu passado consagrado como história oficial. Por vezes, a sua ‘necessidade’ se apoia em um projeto de futuro assumido pelo Estado com variáveis graus de detalhe, concreção e execução”³⁴. O tempo pretérito e a cultura que os indivíduos que nele viveram haviam produzido foram, portanto, tomados como fontes legitimadoras dos

³³ Para Lúcia L. Oliveira para construir identidades nacionais utilizou-se o conhecimento de várias áreas como História, Geografia, Literatura, Etnografia, entre outras, por isso, seriam “tradições inventadas” - como denominou Eric Hobsbawm e Terrence Ranger - uma vez que derivariam de um processo de seleção no qual se institui o que seria lembrado ou esquecido. Ao longo deste capítulo tentarei abordar como estas escolhas influenciam no campo patrimonial. OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Cultura é patrimônio: um guia. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 10.

³⁴ LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. *In*: Estudos Avançados (62), 2008. p. 245. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/viewFile/10331/12005> Acesso em: 27 de agosto de 2015.

anseios e das necessidades de um determinado presente, como também dos projetos para o futuro.

Para realizar a “interpretação de seu passado consagrado” o Estado criou instituições que engendraram ou ratificaram “[...] uma série de heróis emblemáticos das virtudes nacionais, uma língua, monumentos culturais, um folclore, lugares simbólicos e uma paisagem típica, uma mentalidade particular”³⁵. A maioria destas entidades ficou responsável por construir identidades, memórias e, por conseguinte, culturas nacionais. Elas, então, iniciaram um processo de seleção de símbolos e de versões acerca dos fatos históricos para produzir discursos homogeneizadores que expressassem os ideais dos novos governantes. A narrativa única tinha como finalidade auxiliar na internalização³⁶ da ideia de pertencer a um nacional, de manter os grupos coesos em torno do projeto de construção estatal, assim era recomendável ter “dentro das fronteiras do Estado [...] lugar para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e um sentimento patriótico”³⁷.

Como forma de reforçar o sentimento de unidade cultural e a necessidade de pertencer a um agrupamento social e/ou a um Estado Nacional, seleciona-se edifícios, lembranças, vidas “exemplares”, manifestações, crenças, signos e símbolos para representarem o sentimento de pertença, a identidade e a memória. Amalgamando, assim, os indivíduos em torno desses “produtos culturais”³⁸ que foram historicamente pensados e escolhidos para formatação de um determinado grupo que partilha os mesmos ideais. E para classificar quais os produtos culturais podiam ser utilizados para assegurar a soberania do Estado este criou as primeiras instituições de conservação, de elaboração e de difusão de bens³⁹ que estavam ligados às tradições dos grupos locais e tinham potencial para serem incorporados como nacional, como também formularam normas para preservar os “monumentos históricos”.

“O projeto de conservação de monumentos históricos e sua execução evoluíram com o tempo e não podem ser dissociados da própria história do conceito. Invenção do Ocidente, dizíamos nós, é bem datada. [...] A

³⁵ THIESSE, Anne-Marie. A criação das identidades nacionais na Europa. São Paulo: Seuil, 1999. p. 14.

³⁶ Para Vygotski a internalização é um processo cognitivo que implica reter um conhecimento, relacionar com outros - anteriormente construídos - apropriando-se de todos eles para mediar as relações com o mundo que o cerca e com os “outros”, ampliando-se, assim, a aquisição de signos culturais. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 84-85.

³⁷ BAUMAN, Zygmunt. Da igualdade ao multiculturalismo. In: Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003. p. 84.

³⁸ ANDERSON. Op. Cit. p.15.

³⁹ A primeira iniciativa concreta de conservação por parte o Estado, contudo, surgiu na França, em 1837, com a criação da Comissão dos Monumentos Históricos, que tinha como função preservar o patrimônio histórico e artístico nacional, utilizando para tal preceitos jurídicos e técnicos.

expressão monumento histórico só entrou nos dicionários franceses na segunda metade do século XIX. Seu uso, contudo, já se difundira desde o começo do século e fora consagrado [...] em 1830, [quando se institui] o cargo de inspetor dos Monumentos Históricos. Devemos, porém, recuar ainda mais no tempo. A expressão aparece já em 1790, muito provavelmente pela primeira vez, [...], no momento em que, no contexto da Revolução Francesa, elaboraram-se o conceito de monumento histórico e os instrumentos de preservação (museus, inventários, tombamento, reutilização) a ele associados”⁴⁰.

O conceito de monumento histórico⁴¹, como visto na citação acima, foi adquirindo outras acepções à medida que o nacionalismo aumentou no Ocidente - e por consequência a necessidade de estabelecer símbolos patrióticos também cresceu - por isso, segundo Choay, o Estado desenvolveu normas que visavam à preservação desses elementos culturais. A princípio estes eram conhecidos como “antiguidades”, depois como “monumentos” e quando a história se consolidou como disciplina eles passaram a ser denominados “patrimônio histórico”.

O termo “patrimônio” é utilizado desde a Antiguidade Clássica, muitas vezes associado à noção de herança - ainda hoje a palavra *heritage*, em inglês, e os vocábulos *patrimoine* e *héritage*, ambos em francês, são utilizados para se referir aquilo que se herda, como também ao conjunto de bens comuns a um grupo de pessoas ou a um Estado. François Choay⁴² salienta que a acepção da palavra patrimônio é fluída porque abarca diversos aspectos sociais e culturais de uma sociedade, como os elementos da esfera material, simbólica (estes denominados no século XX de elementos imateriais)⁴³, entre outras.

⁴⁰ CHOAY, Françoise. Op. Cit. p. 27-28.

⁴¹ Idem. p. 23-29.

⁴² Idem. p. 11.

⁴³ Há duas categorias de patrimônio: os bens que são constituídos de elementos que lhes conferem consistência, ou seja, capacidade de ser palpáveis são denominados de materiais. Já os que não possuem tais características são chamados de imateriais ou intangíveis. O presente trabalho utiliza tais sinônimos para referir-se aos bens com caráter não palpável, como versa o Decreto 3.551, de 04 de agosto de 2000, que instituiu o registro como mecanismo de proteção dos elementos culturais não materiais. E segundo Fonseca:

“quando se fala em patrimônio imaterial ou intangível, não se está referindo propriamente a meras abstrações, em contraposição a bens materiais, mesmo porque, para que haja qualquer tipo de comunicação, é imprescindível um suporte físico. Todo sino (e não apenas os bens culturais) tem dimensões material (o canal físico de comunicação) e simbólica (o sentido, ou melhor, os sentidos), como duas facetas de uma moeda.”

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da Pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU; CHAGAS (org.). Memória e Patrimônio - Ensaio Contemporâneo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 68.

Na década de 1960, o conceito cultura se ampliou, pois passou a se referir a “[...] uma identidade específica - nacional, sexual, étnica, regional - em vez da transcendência [...]”⁴⁴, por isso se tornou mais “vago”. Para Peter Burkner “na última geração [de historiadores e de estudiosos da sociedade], a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar)”⁴⁵ o que permitiu que se estabelecesse a expressão “patrimônio cultural”. E em síntese esta locução refere-se ao que “[...] está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar”⁴⁶.

Após o alargamento da concepção de cultura sua utilização passou a designar um conjunto de significados que os homens partilham para interpretar o mundo e não como parte de uma superestrutura, como apregoavam os marxistas ou mesmo “para se referir à alta cultura, el[a] agora incluiu também a cultura cotidiana, ou seja, os costumes, valores e modo de vida [sic]”⁴⁷. Assim, hodiernamente pode-se considerar cultura como “o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças”⁴⁸. Logo, a expressão “patrimônio cultural” passou a definir o conjunto de bens e de manifestações que fazem referência à identidade e esta, segundo Norbert Elias⁴⁹, pode ser entendida como um sistema de significados fundados na memória individual e naquela que é presente nas sociedades, pois ela busca dar sentido às experiências compartilhadas.

Já Oliveira entende que a identidade é parte do patrimônio, mas também é um patrimônio, porque é constituída de símbolos e de significados e “condensa a evocação da memória e um projeto de futuro, envolve discursos e práticas capazes de legitimar o pertencimento, de incorporar os indivíduos na esfera pública”⁵⁰. E quando a autora diz que

⁴⁴ EAGLETON. Op. Cit. p. 60.

⁴⁵ BURKE. Op. Cit. p. 43.

⁴⁶ IPHAN. Educação Patrimonial: Programa mais Educação. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3838> Acesso em: 24 de março de 2014. p. 03.

⁴⁷ BURKE. Ibidem. p. 48.

⁴⁸ Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) esta definição foi baseada a partir das conclusões obtidas durante a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (México, 1982), dos debates da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998). UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> Acesso em: 05 de maio de 2015.

⁴⁹ ELIAS. Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. p. 182.

⁵⁰ OLIVEIRA, Op. Cit. p. 36.

o conceito está ligado a ideia de pertencer ela aponta que existe uma dicotomia entre “inclusão, exclusão”, ou seja, assinala que a identificação com uma cultura ou com um lugar deriva de uma prática social muitas vezes conflituosa, que defini qual discurso prevalecerá e qual se tornará comum a todos os grupos mesmo que estes tenham uma diversidade cultural numerosa. Assim, os agrupamentos que ficaram a margem desse processo entram em disputa nos momentos de crise do paradigma vigente (da concepção oficial) para reivindicarem que suas identidades sejam reconhecidas pelo Estado, como também pelos demais grupos e que as políticas públicas lhe dêem condições semelhantes de direito⁵¹.

No mesmo contexto em que houve a ampliação do conceito de cultura, a acepção de identidade também passou por releituras. A identidade cultural - coletiva e pessoal - teve e vem sofrendo transformações, devido a uma mudança estrutural que ocorre na contemporaneidade e que está fragmentando as referências que a ancorava anteriormente⁵². Em outras palavras, quando a relação sociedade-indivíduo passou por modificações o entendimento de identidade una e estável também se transformou, dando origem a “várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”⁵³ que se alteram à medida que a necessidade de novas representações - como também de outros centros de poder - surgem como resposta às constantes e às rápidas vicissitudes sociais.

A partir destas mudanças o indivíduo pôde assumir uma identidade de acordo com o papel que desempenha em um grupo, bem como apropriar-se e apresentar várias, desde que conseguisse administrar os conflitos internos surgidos em cada uma delas, como também ser capaz de gerenciar os embates advindos da interação entre elas. Assim, devido às alterações estruturais, a identidade foi deslocada do nacional e “as diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas”⁵⁴, como também foram sendo retiradas da subordinação que a conjuntura anterior as havia subjugado.

Percebe-se, então, que na segunda metade do século XX, ou seja, logo depois ao período do pós-guerra, a identidade foi deslocada do nacional para o local e os elementos que possibilitavam a formação de vínculo com uma determinada cultura do Estado Nação foram reinterpretados. Passando, dessa maneira, a legitimar a diversidade de grupos que

⁵¹ Este raciocínio foi desenvolvido para falar das identidades, mas teve como base os pensamentos de Pollak ao explicar o que seriam as memórias subterrâneas. POLLAK. Op. Cit. p. 01-02.

⁵² HALL, STUART. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 59.

⁵³ Idem. p. 12.

⁵⁴ Ibidem. p. 49.

conviviam dentro do discurso “imaginado”⁵⁵ do nacional, pois como demonstrado acima, a narrativa estatal visava unificar as culturas híbridas por meio de “[...] um longo processo de conquista violenta [simbólica ou física] - isto é, pela supressão forçada de diferença cultural”⁵⁶.

A partir do momento que iniciou a releitura da identidade e da cultura os antigos monumentos passaram a ser interpretados como vestígios, como “rastros”⁵⁷, como indícios da disputa que envolveu o “trabalho de enquadramento da memória”⁵⁸, ou seja, eles passaram a demonstrar que construção identitária, cultural e a formação da memória nacional (coletiva) não são processos que a sociedade produz de maneira natural ou automática. Tais operações envolvem dominação, imposição e luta para o estabelecimento do escopo simbólico (dos suportes mnemônicos da memória) e do discurso que representou - de maneira uniforme - a versão estatal acerca da cultura, do pertencimento e da “‘memória oficial’, no caso a memória nacional”⁵⁹.

Os monumentos⁶⁰, ou melhor, o patrimônio cultural além de possibilitar rememorar os elementos e as intenções que embasaram e/ou que justificaram a sua construção ou a sua eleição, também passaram a indicar os silêncios que o estabelecimento da visão oficial impôs. Os “não ditos”⁶¹ não impõem necessariamente esquecimentos, pois “essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta [sic]”⁶². Assim, a taciturnidade pode indicar que as memórias e as identidades que ficaram fora do discurso oficial fazem resistência a este e esperam uma crise política para tentar serem ouvidas, como também fazer erigir seus monumentos, transmitindo assim suas leituras do mundo para seus descendentes.

⁵⁵ O nacionalismo seria imaginado porque se justificaria devido à seleção consciente de elementos do passado que a partir do trabalho de legitimação - por meio do discurso - que os modela, os adapta e os transforma e também não deixa as “[...] divisões cronológicas claras, e em seu lugar se estabelecem regimes de temporalidades que jogam para a esfera do mito o passado e os momentos de fundação”. A Nação, para Anderson, seria imaginada porque seus membros não tomarão conhecimento dos demais companheiros com os quais partilham as raízes culturais. ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 12.

⁵⁶ HALL, STUART. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 49-59.

⁵⁷ POLLAK. Op. Cit. p. 08.

⁵⁸ Idem. p. 07-10.

⁵⁹ POLLAK. Op. Cit. p. 02.

⁶⁰ O monumento na atual concepção não mais se restringe às “grandes obras de arte”, mas é visto como instrumento da memória coletiva. A palavra vem do latim *monumentum*, que por sua vez deriva de *monere* (“advertir”, “lembrar”), isto é, aquilo que traz à lembrança alguma coisa. Choay afirma que a ideia de monumento, como algo remanescente do passado, surgiu em Roma, no ano de 1420. CHOAY, Françoise. Op.Cit. p.31

⁶¹ Ibidem. p.31.

⁶² POLLAK. Op. Cit. p. 06.

O homem é um ser cultural, ou seja, é um agente que modifica o seu meio para atender suas necessidades e estas são transmitidas de uma geração para a outra. Assim, quando os indivíduos não conseguem delinear qual o papel que possuem dentro de sua comunidade tem-se a falta de pertencimento social, de transmissão cultural e a participação deles como agentes que modificam, como também que propagam, a cultura é mitigada. Os elementos que expressam a cultura desses homens, por conseguinte, não são preservados, ou seja, os monumentos, as tradições, as festas, as edificações deixam de ter significado para aquele dado contexto. Assim, o usufruto das produções passadas não mais fornece informações para as pessoas compreenderem sua origem e as estruturas sociais existentes no presente.

Para tentar reestabelecer os laços de pertencimento, na contemporaneidade, o trabalho com o patrimônio deveria tentar compreender como o “descentramento do sujeito”⁶³ está se processando neste contexto em que as identidades são plurais e as nacionais não mais respondem as necessidades dos agrupamentos perante os processos globais que tendem enfraquecer os elementos identitários. Outra função da atividade com os bens culturais é estudar as possibilidades para promover e para reforçar “outros laços e lealdades culturais”⁶⁴. Os desafios do campo patrimonial, portanto, são muitos, as respostas dependem da problemática e do interesse que cada grupo envolvido na ação patrimonial.

1.2 O Patrimônio no Brasil

No Brasil, a preocupação em buscar elementos que auxiliassem na construção da identidade e da memória nacional foi institucionalizada com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Arquivo Nacional, ambos criados em 1838, a Escola de Belas Artes, segundo Oliveira⁶⁵, também teve um papel importante na criação de símbolos identitários e memoriais. Essas instituições tinham, em suma, a incumbência de criar uma historiografia que justificasse a fundação de uma nacionalidade, de um território e de um povo que pudesse ser denominado de brasileiro.

No século XIX, a elaboração dos “mitos fundadores da nação”, portanto, tinha como intuito assegurar a unidade territorial (fragmentada devido, principalmente, à herança colonial das capitanias hereditárias), legitimar a forma de governo que acabava de se

⁶³ HALL. Op. Cit. p. 20.

⁶⁴ POLLAK. Op. Cit. p. 73.

⁶⁵ OLIVEIRA, Op. Cit. p. 105.

instaurar e construir discursos que remetessem a um passado comum, genuíno, como também uniforme. “Com isso, buscava-se garantir a homogeneidade de pensamento no interior da nação, no sentido de congregar em torno de um referencial comum grupos sociais altamente diversificados culturalmente”⁶⁶.

Nas primeiras décadas do século XX, vários discursos foram elaborados com intuito de buscar e/ou inventar a origem do povo brasileiro, os elementos que o tornava singular frente a outros povos e as representações simbólicas que de certa forma iriam sintetizar sua cultura.

“Respaldados no sentimento nacionalista, em meados da década de 10 do século XX, alguns setores da sociedade começaram a se preocupar em preservar bens artísticos e arquitetônicos representativos da cultura brasileira. Na prática, essas manifestações visavam conter a destruição e evasão de obras de arte para o exterior, sobretudo as de estilo barroco, como consequência da expansão do mercado internacional de antiguidades”⁶⁷.

Nos anos de 1920, alguns projetos de lei acerca da preservação dos símbolos que remetiam à nacionalidade brasileira foram esboçados, propostas para implantação de órgãos de proteção foram formuladas e iniciativas regionais começaram a surgir. Em Minas Gerais, por exemplo, as questões acerca de evasão de obras de arte e de depreciação dos elementos que compunham o patrimônio artístico e histórico - já em meados da referida década - eram discutidas localmente e documentos expressando tais anseios foram enviados ao Congresso Nacional. Dentro desse cenário de reflexão Fonseca⁶⁸ afirma que Minas Gerais criou uma entidade patrimonial, em 1926. O estado da Bahia, entretanto, foi o que documentalmente instituiu o primeiro organismo denominado de “Inspetoria Estadual de Monumentos” inspirado na legislação francesa e na sequência Pernambuco engendrou semelhante órgão.

A implementação e a sistematização de medidas que contribuíram para a valorização da cultura nacional ganhou relevância durante o Governo Vargas, pois o seu programa político intencionava construir um projeto nacional que rompessem com a

⁶⁶ FERNANDES, José Ricardo Oriá. Muito antes do SPHAN: a política de patrimônio histórico no Brasil (1838-1937). Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2010/09/18-JOS%C3%89-RICARDO-ORI%C3%81-FERNANDES.1.pdf> Acesso em: 05 de maio de 2014. p. 04.

⁶⁷ Idem. p. 07.

⁶⁸ FONSECA. Op. Cit. p. 102.

tradição rural, escravocrata e cordial⁶⁹. Este estadista almejava criar uma identidade nacional e um sistema político diferente daqueles anteriormente construídos. Para expressar tal intenção chamou seu modelo governamental de “Estado Novo”, “[...] era ‘novo’ porque pela primeira vez era ‘nacional’. [...] recusava-se a cópia [...] buscava sua ‘legitimidade’, seus fundamentos, no passado, ou na parte do passado que importava para modernização”⁷⁰.

E essa modernização, em certa medida, foi interpretada à época como a renovação da visão acerca das características do povo brasileiro (até então pouco definidas) e, conseqüentemente, da nacionalidade. Buscar a modernidade significava também construir referências que contemplasse a civilidade (entendida como conjunto de práticas exercidas na esfera pública), o urbano, a racionalidade e a cultura genuína, ou seja, indicava o desejo de romper com a adaptação e a implantação de modelos europeus. E como forma de promover as transformações delineadas Getúlio Vargas aumentou a atuação estatal em alguns campos, assim:

“[...] a partir dos anos trinta que uma política cultural e educacional veio a ser assumida como uma tarefa do governo federal. Essa política é descrita como parte de um projeto oficial mais amplo de modernização política, econômica e cultural do país. Esse projeto era implementado por uma nova elite de bases urbanas - em oposição às velhas elites agrárias - que veio a dirigir o país sob a orientação de uma ideologia nacionalista, autoritária e modernizadora, após a revolução de trinta. Nessa ideologia, assume o primeiro plano o projeto de construção de uma nova nação, através da modernização das estruturas econômicas, político-administrativas e culturais. Esse projeto veio a ser implantado por meio de uma burocracia estatal centralizada e autoritária [...]”⁷¹.

⁶⁹ A palavra cordial aqui é utilizada tendo como referência a acepção construída por Sérgio Buarque de Holanda, que tomou emprestado a tipologia weberiana e esta consiste em buscar no processo histórico uma gênese, uma raiz do processo analisado. Holanda diz que uma das “raízes do Brasil” foi formada a partir de uma característica herdada dos portugueses que tinha a estrutura social flexível, dual/híbrida (trabalho x ócio, afetivo x racional, aventureiro x burocrata, violência x coerção legal, moderno x tradicional) e personalista, ou seja, utilizavam mais negociações informais que aquelas estabelecidas na esfera do público, o que dificultou circunscrever a diferença entre o domínio comum e o privado. HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 41-65; 139-152.

Esta indefinição dos dois âmbitos sociais refletiu nas práticas patrimoniais de proteção aos imóveis a princípio particulares, mas que na década de 1930 já eram acautelados a partir do pensamento que fariam com que a “conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”. Assim, as impugnações contra o tombamento fizeram nascer, por exemplo, discussões acerca do papel Estado para intervir na propriedade particular. DECRETO-LEI nº 25, 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm Acesso em: 30 de março de 2014.

⁷⁰ OLIVEIRA, Op. Cit. p. 106.

⁷¹ GONÇALVES, José Reginaldo Santos. A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. p. 39.

Como a relação entre patrimônio e identidade é estreita - o primeiro auxilia na construção identitária, muitas vezes a materializando e também ajuda na rememoração de fatos que são utilizados para engendrar a memória coletiva - e como “tão logo instaurado, um regime de historicidade reformula, ‘recicla’ elementos anteriores da relação com o tempo, para fazê-los dizer outra coisa de maneira diferente [...]”⁷², o governo Vargas criou um organismo que trabalhasse com as questões de preservação dos bens culturais, pois estes contribuem para a manutenção dos elementos que ajudam na coesão de uma nação.

É perceptível que o governo queria romper com os valores que os regimes anteriores haviam instituído, para tal utilizou a educação e a propaganda para engendrar, como também para difundir sua ideologia⁷³. Entre as medidas tomadas para difundir suas ideias criou-se o Ministério da Educação e Saúde (MES), a Universidade de São Paulo (1934), a Universidade do Distrito Federal (1935), a Universidade do Brasil (1937), o Departamento Nacional de Propaganda (DNP) transformado posteriormente em Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Além das entidades citadas acima instituições ligadas à cultura auxiliaram na criação de alegorias, mitos e ideologias para o novo regime político, como por exemplo, o Serviço Nacional do Teatro (SNT), Instituto Nacional do Livro (INL) e o programa de rádio “A Hora do Brasil” (que contribuiu muito para a ratificação do calendário cívico) também foram engendrados⁷⁴.

“Após a Revolução de 1930, o Estado lançou as bases de uma política cultural que teve como marco inicial a criação do Ministério da Educação e se desdobrou na formação de diversos outros órgãos. Intelectuais das mais diversas formações e correntes de pensamento, como modernistas, positivistas, integralistas, católicos e socialistas participaram desse entrelaçamento entre cultura e política que caracterizou os anos 30, ocupando cargos-chaves na burocracia do Estado. Apresentando-se como uma elite capaz de ‘salvar’ o país, os intelectuais reinterpretaram o passado, buscaram captar a realidade brasileira e construíram vários retratos do Brasil”⁷⁵.

⁷² HARTOG, François. Tempo e História: “como se escreve a história da França hoje?”. História Social. Campinas (SP), n. 3, 1996. p. 138.

⁷³ Para Bourdieu ideologias seriam interesses particulares que tende a se apresentar como “universais, comuns ao conjunto do grupo”, por isso elas estariam ligadas às classes dominantes, ao contrário do mito que teria a construção e a apropriação coletiva, mais atrelada, portanto, aos demais setores sociais. E a cultura dominante para o autor contribuiria para a integração da classe detentora destes ideais e desmobilização das outras, para “a integração física da sociedade em seu conjunto”, como também para a legitimação de uma ordem desejada (mas calcada na hierarquia). Conclui-se, por sua vez, que a cultura une e também separa por meio da distinção classista. BOURDIEU. Op. Cit. p. 10-11.

⁷⁴ OLIVEIRA. Op. Cit. p. 105.

⁷⁵ CPDOC/FGV. Anos de Incerteza (1930 – 1937): os Intelectuais e o Estado. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado> Acesso em: 19 de outubro de 2015.

Nessa medida, o programa político do governo varguista (de caráter centralizador, modernizador e assistencial) tinha a intenção de implementar novas estruturas administrativas e ideológicas. E elas foram difundidas pelos mais variados veículos de comunicação e propaganda (rádio, teatro, cartilhas escolares, cinema, panfletos, arte, literatura, entre outros⁷⁶) alcançando, portanto, diferentes esferas da vida social e política do Brasil, tal procedimento foi adotado para que sua legitimação fosse dada tanto pelos setores populares, quanto pelas elites. Assim, o modelo getulista, de certa forma, percebia a impossibilidade de apenas uma matriz classista ou regional (nordestina, bandeirante, etc.) representar a diversidade cultural e assegurar a integração política nacional.

Com o rompimento do modelo liberal houve a necessidade de se legitimar o novo governo e para tal buscou-se criar alegorias pátrias que expressassem sua linha de pensamento. Dentro desse contexto a cidade de Ouro Preto foi escolhida como Monumento Nacional (1933) por “guardar” em suas igrejas e casarios elementos do estilo Barroco. Este foi considerado pelo movimento modernista - iniciado no decênio anterior - como a primeira manifestação artística que não era apenas uma reprodução das técnicas ou uma cópia dos cânones europeus. Na visão dos modernistas os artífices barrocos inovaram nos materiais utilizados, nas técnicas (adaptadas ao meio e aos recursos disponíveis) e porque deixaram visíveis as concepções de mundo que a sociedade, na qual viviam, possuíam. Assim, criaram um estilo único que foi interpretado por aqueles que participaram da “Semana de Arte Moderna de 1922” como uma das primeiras manifestações da identidade genuinamente nacional.

O Barroco mineiro foi eleito por Mário de Andrade e pelo grupo de modernistas como o berço da tradição artística nacional. “E a tradição [era] entendida como passado que se faz presente, servia para legitimar a nação moderna que desejava se autorrepresentar e, para tanto, buscava sua essência, o que a diferenciava das demais nações exatamente na tradição”⁷⁷. Este discurso foi reforçado quando o referido intelectual elaborou - a partir das pesquisas que realizou durante as viagens que fez ao interior do Brasil - um anteprojeto para a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1936.

O discurso que defendia as paisagens barrocas de Minas Gerais como exemplo de uma arquitetura tipicamente brasileira foi ratificado pelo corpo técnico do SPHAN formado por vários intelectuais mineiros (Rodrigo Melo Franco de Andrade - bisneto do primeiro

⁷⁶ Para maiores informações acerca da propaganda do Estado Novo ver: CAPELATO, Maria H. R. Multidões em cena: Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas/São Paulo: Papyrus/FAPESP, 1998.

⁷⁷ OLIVEIRA. Op. Cit. p. 87.

biógrafo de Aleijadinho, Carlos Drummond de Andrade, Afonso Arinos de Melo Franco). Assim, com o objetivo de reafirmar a identidade nacional por meio da valorização dos elementos que os grupos que estavam no poder consideravam importantes para se entender a história do Brasil foi criado - um ano após a apresentação da proposta de Andrade, mas com vários pontos modificados - o SPHAN. E sua função principal era a de promover a proteção do patrimônio histórico por meio dos tombamentos⁷⁸.

A busca por legitimação de um novo modelo de gestão também pode ser percebida durante os primeiros anos da ditadura militar, pois houve a necessidade de forjar e/ou reforçar elementos representativos e instituições que chancelassem novos símbolos patrióticos. Em 1970, por exemplo, aconteceu, em Brasília, o “I Encontro dos Governadores, Prefeitos de Municípios Interessados, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais”. Nela houve o reconhecimento da “ação supletiva dos estados e municípios”⁷⁹ para a proteção dos bens culturais e como forma de efetivá-la sugeriu-se a criação de entidades patrimoniais nas outras duas esferas de poder citadas acima.

No ano seguinte, foi realizado o “II Encontro”⁸⁰, na cidade de Salvador, nesta reunião a recomendação acerca do estabelecimento de organizações públicas voltadas ao patrimônio no âmbito estadual e municipal foi reiterada. Devido a este movimento de descentralização o governo de Minas Gerais, por exemplo, por meio da Lei 5775⁸¹, de 30 de setembro de 1971, engendrou o Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG), sob a forma de fundação pública - o que permitiu a esta entidade ter maior autonomia orçamentária frente aos órgãos, que eram vinculados diretamente à Administração Pública. A discussão acerca da finalidade e da intenção da criação do IEPHA-MG será discutida com maiores detalhes no capítulo seguinte, pois nele se intenciona abordar a trajetória da instituição e o histórico das ações de cunho educativo em prol da preservação do patrimônio cultural.

⁷⁸ Tombar um bem cultural equivale a registrar, proteger, controlar, guardar. O tombamento, também é chamado tomo, significa inventário, arrolamento. E o acautelamento de bens culturais, por meio desse dispositivo legal normalmente é realizado visando a preservação e restauração que, segundo o Decreto-Lei nº 25, 30/11/ 1937, é de interesse do estado e da sociedade.

CF/ 88, art. 216, § 1º - “O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação”.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Belo Horizonte: Líder, 2008.

⁷⁹IPHAN. Compromisso de Brasília. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=240> Acesso em: 09 de junho de 2014.

⁸⁰IPHAN. Compromisso de Salvador. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=241> Acesso em: 11 de junho de 2014.

⁸¹ SIAM. Disponível em: <http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=5090> Acesso em: 11 de junho de 2014.

É importante destacar, ainda, que apesar das discussões acerca da cultura terem alargado o conceito de patrimônio, na segunda metade do século XX, no Brasil essa ampliação foi incorporada à sua acepção apenas em 1988, quando se promulgou a Constituição Federal - conhecida como “carta magna cidadã” por ter sido elaborada para ser democrática após mais de duas décadas de ditadura militar - dessa forma tal texto legal ampliou significativamente a noção de elementos que deveriam ser preservados. No artigo 216 definiu-se como patrimônio cultural os:

“[...] bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I – As formas de expressão;
- II – Os modos de criar fazer e viver;
- III – As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – As obras, objetos, documentos, edificações;
- V – Conjuntos urbanos, paisagísticos, arqueológicos, ecológicos e científicos”⁸².

O texto constitucional deixa claro que patrimônio cultural vai muito além das edificações, pois abarca as expressões culturais como as tradições, os hábitos de um grupo, os costumes, crenças, rezas, entre outras práticas. Assim, tendo como base este dispositivo jurídico o patrimônio cultural também pode ser entendido como parte da herança comum de uma nação e a sua preservação, bem como a sua conservação, é de interesse geral, ou seja, as medidas de prevenção e/ou de reparação de danos devem ser realizadas tanto pelo poder público quanto pela sociedade civil. A administração estatal, portanto, deve obter a colaboração e a participação dos detentores dos bens culturais para melhor gestão, conservação e preservação patrimonial.

O dispositivo constitucional, portanto, versa que as políticas públicas devem buscar a parceria entre o Estado e a comunidade para elegerem - por meio da participação direta, da representação em conselhos de defesa do patrimônio e em conferências públicas de cultura - quais bens serão os elementos culturais que receberão proteção. E neste cenário de colaboração entre as duas esferas sociais a educação patrimonial⁸³ torna-se necessária, uma

⁸² BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Belo Horizonte: Líder, 2008.

⁸³ Nomenclatura estabelecida pelo IPHAN para se referir as atividades que trabalham com os bens culturais. Durante o

“[...] 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ, ocorre em 1983 a introdução no Brasil da expressão Educação Patrimonial como uma metodologia inspirada no modelo da

vez que é por meio dela é que as pessoas podem, organizadas ou não, realizar escolhas acerca de quais ações de salvaguarda⁸⁴ que querem que sejam realizadas, levando em consideração a suscetibilidade do desaparecimento ou da descaracterização como critério preferencial, mas não único.

É importante destacar ainda que a Constituição de 1988 incluiu no rol de patrimônio os elementos paisagísticos, pois eles são resultado da interação dialética da natureza com o homem. Relação esta que gera a uma dimensão cultural, pois modifica diversas esferas da sociedade, como a visão de mundo, os valores simbólicos, etc. Assim, toda paisagem é cultural, segundo a Carta de Bagé (2007):

“a paisagem cultural é o meio natural ao qual o ser humano imprimiu as marcas de suas ações e formas de expressão, resultando em uma soma de todos os testemunhos resultantes da interação do homem com a natureza e, reciprocamente, da natureza com homem, passíveis de leituras espaciais e temporais”⁸⁵.

1.3 A cidade como espaço educacional

Durante o processo de criação de algumas entidades de preservação patrimonial estaduais fixou-se entre as diversas responsabilidades a de trabalharem com a questão dos bens culturais também no âmbito municipal. Uma parcela destas instituições interpretou a cidade - após as mudanças no campo de pesquisa da história que provocou a ampliação das fontes, a renovação de temas, de objetos e dos métodos de estudo⁸⁶ - como um espaço social culturalmente construído e que sofreu diversas modificações ao longo do tempo. Este na contemporaneidade está sendo “[...] marcado pelas mudanças, transformações e

heritage education, desenvolvido na Inglaterra. Em 1996, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro lançaram o Guia Básico de Educação Patrimonial, que se tornou o principal material de apoio para ações educativas realizadas pelo IPHAN durante a década passada”.

FLORENCIO, Sônia Rabim; CLEROT, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. Educação Patrimonial: histórico, conceito e processos. Brasília: IPHAN, 2014. p. 13.

⁸⁴ “Entende-se por ‘salvaguarda’ as medidas que visam garantir a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, tais como a identificação, a documentação, a investigação, a preservação, a proteção, a promoção, a valorização, a transmissão - essencialmente por meio da educação formal e não-formal - e revitalização deste patrimônio em seus diversos aspectos”. LIMA E ALVES, Flávia (Org.). Patrimônio imaterial: disposições constitucionais; normas correlatas; bens imateriais registrados. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. p. 39.

⁸⁵ IPHAN. Carta de Bagé: Carta da Paisagem Cultural. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=895> Acesso em: 20 de abril de 2014.

⁸⁶ BURKE. Op.Cit. p. 7-13.

destruições [...]”⁸⁷ em contraposição aos períodos anteriores que mantinham a continuidade, as permanências. E o espaço citadino é um dos elementos que sofreram vicissitudes, construções, demolições e remodelamentos com o passar dos anos.

A cidade deixou de ser interpretada como “[...] sinônimo de progresso em oposição ao campo”⁸⁸ passando a ser analisada, por conseguinte, como resultante de componentes estabelecidos no passado e daqueles formados no presente, pois sua paisagem material e simbólica é constantemente transformada com intuito de responder às necessidades, assim como aos desejos hodiernos e futuros de seus moradores. O espaço citadino é interpretado também como:

“[...] territórios que condicionam múltiplas experiências pessoais e coletivas. Sob a cidade fisicamente tangível, descortinam-se cidades análogas invisíveis, tecidos de memórias do passado, de impressões recolhidas ao longo das experiências urbanas, passando a história da cidade a ser vista também como a história da espacialização do tempo e das escolhas coletivas ao longo do seu percurso”⁸⁹.

Nas ruas, nas feiras, nas praças, nos cemitérios, nas matas, nas festas religiosas ou cívicas, nos rios com suas cachoeiras, nas esculturas, nos edifícios, nos costumeiros códigos de conduta, nos morros e nos meandros do seu relevo, nos ruídos/nos sons produzidos pelas pessoas que moram e/ou trabalham na *urbe*⁹⁰, nas igrejas, enfim em todos os artefatos que constituem a cidade e em todas as manifestações culturais que em seu espaço são recriadas percebe-se a multiplicidade de tempos e de representações. Pluralidade esta que permite compreender as disputas ocorridas em sua trajetória para estabelecer as narrativas, as memórias e os elementos que presentificam as lembranças do passado, ou seja, que deixam perceber como se deu a seleção dos suportes mnemônicos que remetem à versão que os agentes de poder - juntamente ou não com outros agrupamentos sociais - estabeleceram acerca da trajetória citadina, em um dado contexto. Logo, “em seu processo de transformação, a cidade tanto pode ser registro como agente histórico”⁹¹.

A cidade é uma aglomeração artificial, por isso apresenta divisões dentro de sua organização social. E para justificar essas segmentações - procedimento necessário para a edificação e para a manutenção da estrutura citadina - se cria a figura dos fundadores, pois a narrativa dos feitos destes, ou seja, os mitos de uma origem e, conseqüentemente, dos

⁸⁷ MATOS, Maria Ilzida Santos de. Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho. Bauru: Edusc, 2002 p. 32.

⁸⁸ Idem. p. 34.

⁸⁹ MATOS. Op.Cit. p.35.

⁹⁰ Idem. p. 35.

⁹¹ Idem. p. 35.

ancestrais comuns são construídos de tal maneira que se apresentam como “[...] a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade”⁹². E durante esta articulação engendram-se ideias, valores coletivos para que os indivíduos se aglutinem em torno de um passado compartilhado - que é perpetuado no presente. Para tal, busca-se uma suposta cultura que pertença a maioria de um grupo, ou seja, uma tradição⁹³ (seja por meio do direito consuetudinário, da profissão, dos hábitos, do estilo de vida, entre outros) que “é tomada emprestada de um passado, aliás em parte, fictício”⁹⁴.

Da mesma forma que os mitos fundadores e os bens culturais, a cidade é, portanto, uma construção que permite perceber os ideais humanos em distintas épocas, é um “documento/monumento”, como definiu Jacques Le Goff⁹⁵, pois ela é um “lugar de memória”⁹⁶ repleto de outros “lugares de memória” engendrados ou resignificados com a intenção de bloquear os esquecimentos que o tempo produz. Pierre Nora diz que a necessidade de se criar os locais que permitem acessar a memória, como os monumentos, as datas comemorativas, os museus e os arquivos, deveu-se a “aceleração da história”, ou seja, por causa da ruptura com o passado houve a redução da capacidade de conservar tradições e costumes. Surgindo, assim, a necessidade de criar suportes capazes de ajudar as pessoas a rememorarem determinados acontecimentos, vivências e discursos.

Inúmeras transformações espaciais, sociais, políticas e culturais que ocorreram na cidade impeliram os diferentes grupos a construírem elementos que mantivesse a coesão entre eles, ou seja, a nova conjuntura os conduziu a produzirem novas narrativas, artefatos e memórias (ou reinterpretarem das já existentes) na tentativa de evitar que rupturas e conflitos ocorressem ameaçando a identidade, a unidade da nação e também local. Assim muitas das “[...] tradições’ que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas”⁹⁷.

⁹² CHAUI, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo (col. Mito História do povo brasileiro), 2000. Disponível em: http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/brasil_mitofundador_e_sociedade_autoritaria_marilena_chau.pdf Acesso em: 06 de novembro de 2015. p. 05-07.

⁹³ Segundo Peter Burke “a ideia de cultura implica a ideia de tradição, de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados por uma geração para a seguinte” e este legado não se mostra cristalizado no tempo, pois ao ser transmitido para os descendentes é transformado para melhor responder aos interesses do novo contexto. BURKE. Idem. p. 39.

⁹⁴ WEIL. Op. Cit. O enraizamento. p. 48.

⁹⁵ LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. In: História e memória. Campinas: Unicamp, 2003. p. 535.

⁹⁶ NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*, São Paulo (10), dez. 1993, p. 21.

⁹⁷ HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

Definir o que será lembrado e o que ficará esquecido no âmbito coletivo requer “negociação”⁹⁸, pois a produção de memória é um processo que implica disputas entre os diversos grupos que se formaram no interior da cidade, tal conflito tem como auge a escolha de uma narrativa acerca do passado da localidade, versão esta que irá se sobrepor às demais. Este processo de eleição de uma memória que tem por função “[...] definir e [...] reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes [...]”⁹⁹ e foi denominado por Pollak como “trabalho de enquadramento da memória”. Assim, a escolha de uma “memória oficial” tem como intuito manter a coesão, mesmo que temporariamente, a partir dos elementos que os grupos possuem em comum, deixando as “oposições irreduzíveis”¹⁰⁰ de lado.

Ao estabelecer, portanto, qual será a memória a ser transmitida às gerações subsequentes e ao criar os componentes que permitem acessá-la realiza-se o processo de estabelecimento dos bens que constituem o patrimônio cultural cidadão. Este é formado por meio das interações que se processam entre seus moradores, destes com o espaço urbano, como também a partir da dialética entre aqueles que nela circulam, trabalham, visitam, e/ou somente usam os serviços, bem como os diversos espaços que ela oferece. Em contrapartida, a vivência na cidade produz diversidade de memórias que foram produzidas e difundidas pelos seus detentores ao longo do tempo - apesar do enquadramento gerado com a escolha de apenas uma delas para representar a localidade. Segundo Pollak¹⁰¹, essas memórias que ficaram a margem do processo de construção da versão oficial voltam ao cenário de disputa quando o contexto se mostra favorável.

Na contemporaneidade, como defende Hall¹⁰², com a mudança na relação sociedade-indivíduo os grupos reivindicam o reconhecimento de seus valores e de seus bens culturais. Devido a essas modificações, a identidade una e estável também se transformou dando origem a “várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”¹⁰³. Essas identidades se alteram à medida que a necessidade de novas representações - como também outros centros de poderes - surgem como resposta às constantes e às rápidas vicissitudes sociais.

⁹⁸ Idem. p. 01.

⁹⁹ POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. p. 07.

¹⁰⁰ Ibidem. 07.

¹⁰¹ Idem. p. 08

¹⁰² HALL. Op.Cit. p. 09.

¹⁰³ Idem. p. 12.

Por causa da “fragmentação”¹⁰⁴ da identidade o sujeito tem dificuldade de delinear o papel que desempenha no meio social em que vive, este processo é denominado de desenraizamento¹⁰⁵, em outras palavras, ele ocorre quando há perda identitária com o local e, conseqüentemente, com os bens culturais que forma a localidade, bem como o sentimento de pertença. Construir conhecimentos acerca do cotidiano da cidade e dos contextos pelos quais as mudanças se processaram possibilita criar e resignificar os laços sociais, desde que o indivíduo internalize o aprendizado, gerando assim a identidade. Esta pode ser entendida como um conjunto de representações coletivas e individuais escolhidas para reforçar as memórias que seriam um elemento que além de fazer parte da sua constituição também a sistematizaria. Para Candau, “memória e identidade estão indissoluvelmente ligadas”¹⁰⁶.

A memória, portanto, seria “igualmente presentificação de um ausente, é narrativa que comporta uma imagem, é construção imaginária de um tempo”, seria uma representação do passado “e no caso de uma cidade, a sua memória se apoia na materialidade, nas vivências, nas sensibilidades do vivido”¹⁰⁷. E sua transmissão dependeria da organização social, dos meios de comunicação, como também da educação¹⁰⁸.

Educar é mais que transmitir determinado saber, é apreender o ambiente onde se está inserido de forma reflexiva, não é, portanto, apenas a ação (passiva) de repassar informações. Logo, é um processo no qual se engendra, transforma, questiona, significa, assimila e socializa os conhecimentos acerca da sociedade em que se vive, como também se compartilha vivências sociais de outros grupos, pois elas auxiliam na compreensão do contexto no qual se está inserido.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Para Simone Weil:

“um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivo certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente”.

Para a autora a partir do momento em que houve a especialização do conhecimento houve desenraizamento, pois a cultura passou a ser desenvolvida “num meio muito restrito, separado do mundo, numa atmosfera confinada, uma cultura consideravelmente orientada para a técnica e influenciada por ela, muito tingida pelo pragmatismo, extremamente fragmentada pela especialização [...]”. WEIL, Simone. O Enraizamento. Bauru: EDUSC, 2001. p. 43-45.

¹⁰⁶ CANDAU, Joël. Memória e Identidade. São Paulo. Contexto, 2014. p. 10.

¹⁰⁷ PESAVENTO. Sandra Jatahy. História, Literatura e Cidades: diferentes narrativas para o campo do patrimônio. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional n. 34 / 2012. p. 402.

¹⁰⁸ BURKE, Peter. Op. Cit. 2011.

“O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentidos de identidade e cidadania”¹⁰⁹.

Conhecer os processos de formação da herança cultural de maneira crítica permite que os indivíduos construam a percepção de que eles são agentes históricos capazes de criar, modificar, preservar e até mesmo escolher o que destruir, ou melhor, identificar com clareza no ambiente no qual vivem quais elementos desejam ou não salvaguardar. Assim, a partir da compreensão analítica da maneira como o legado cultural foi engendrado os homens adquirem o entendimento que são - concomitantemente - construtores, coautores e gestores dos elementos patrimoniais contidos no meio social do qual fazem parte.

A educação voltada para o patrimônio - assim como outras atividades pedagógicas - possibilita que os sujeitos tenham contato direto com os artefatos e as manifestações de uma determinada cultura, mas as ações didáticas voltadas para os bens culturais têm como peculiaridade constituir “[...] um campo de ação, por definição, inter e transdisciplinar”¹¹⁰ que promovem um processo ativo de aquisição do conhecimento acerca do papel do indivíduo na sociedade e a respeito das possibilidades que ele tem de se inserir nas relações culturais, econômicas e identitárias que os bens culturais fomentam, ou seja, a compreensão analítica do contexto no qual se vive o torna capaz de identificar as probabilidades de usos do patrimônio.

O ponto de partida para se elaborar uma atividade de educação patrimonial deve ser a pesquisa acerca dos bens culturais que se pretende abordar, no caso da cidade é conhecer a relação entre o “centro histórico”¹¹¹, as regiões mais afastadas (urbana e rural) e a diversidade de todas essas áreas, assim como se há a identificação entre moradores com os elementos culturais locais. Após este levantamento a escolha de estratégias diferenciadas para cada uma das porções territoriais faz-se necessária, para que no momento que forem empregadas junto ao público alvo este consiga construir e “internalizar”¹¹² os conhecimentos acerca do seu patrimônio. Assim, a educação que tem como motivação o

¹⁰⁹ HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelin; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999. p. 06.

¹¹⁰ FUNARI, Pedro Paulo A; FUNARI, Raquel dos Santos. Educação Patrimonial: teoria e prática. In: SOARES, André Luis Ramos (org.). Educação Patrimonial: teoria e prática. Santa Maria: UFSM, 2007. p. 11.

¹¹¹ MUMFORD, Lewis. A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

¹¹² Ver nota número 36. VYGOTSKY, Op. Cit. p. 35, 74-75.

trabalho com os bens culturais deve ser “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”¹¹³.

Problematizar, investigar e transmitir conhecimentos acerca dos espaços, dos símbolos, dos signos, das memórias, dos modos de viver e dos componentes de sociabilidade de uma localidade é um processo educacional que ajuda a compreender como os bens culturais de uma cidade são instituídos. As práticas educativas que visam entender e difundir a formação de conhecimentos voltados para elementos “[...] de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade”¹¹⁴ são consideradas ações voltadas para o patrimônio cultural. Assim, a concepção de patrimônio vai muito além daqueles que possuem dimensões corpóreas, pois abarca manifestações não materiais, como: as tradições, os modos de criar e de fazer, os hábitos de um povo, os costumes, as crenças, os saberes, entre outras práticas.

A educação voltada para o patrimônio, portanto, tem como fim refletir, investigar, recriar, transformar elementos resultantes das vivências que se tornaram referência de uma localidade, auxiliando, portanto, o questionamento acerca das relações indivíduo-grupo-cidade, sejam elas afetivas, familiares ou econômicas, etc. Em outras palavras, as práticas educacionais em prol dos bens culturais buscam construir conhecimentos que mostram a dinamicidade, a constante criação e reinvenção dos usos da *urbe*, assim demonstrar as inúmeras mudanças que o papel de cada indivíduo possui no corpo social e as transformações que a função desempenhada na sociedade sofre para se adequar aos anseios e às necessidades surgidas em cada contexto histórico.

É importante ressaltar também que as ações que visam abordar os bens culturais devem associar às vicissitudes que a cidade teve durante sua trajetória, pois a partir das rupturas e das permanências locais poderá abordar, de maneira conjunta, as conjunturas urbanas nacionais e externas. Com relação ao espaço citadino, o urbanista italiano Bernardo Secchi defende que as transformações processadas na Europa e nos Estados Unidos da América influenciaram projetos e políticas públicas em outros continentes. No Brasil pode-se citar como exemplo a reforma Pereira Passos, realizada no Rio de Janeiro e que teve como inspiração a reforma Haussmann, uma vez que esta pretendia tornar a cidade de Paris mais moderna e republicana, ou seja, com elementos simbólicos que remetem a esta forma

¹¹³ HORTA. Op. Cit. p. 06.

¹¹⁴ BRASIL. Op. Cit. Art. 216.

de governo. Ocorreu também a verticalização de São Paulo - citado pelo próprio autor¹¹⁵ - como um projeto que teve como base as cidades de Chicago e de Manhattan. A partir das reformas urbanas, iniciadas no fim do século XIX, a cidade passou então a se apresentar:

“[...] como operador de memorização, memórias contidas em suas bibliotecas, monumentos, estabelecimentos de ensino, imprensa. A cidade coloca o mundo na história e traz para o presente o legado das gerações mortas e de suas heranças imortais. Os monumentos e o espaço público solicitam nossa inteligência e, por vezes, complicados esquemas interpretativos apresentam-se como desafios e pedagogias insubstituíveis. É na cidade que a história se exhibe, mesmo se, como dizem Ansay e Schoonbrodt, as destruições sucessivas exigem técnicas de deciframento de ruínas que estruturalmente se aparentam aos procedimentos da psicanálise. Na cidade, a história se constrói no espaço e no edifício público; nesses espaços, instauram-se possibilidades de ação pela presença coletiva dos atores sociais e pelo registro dessa presença dramatizada em espetáculo”¹¹⁶. (grifos da autora)

O historiador, devido às rápidas mudanças que a cidade sofre no decorrer do tempo, deve aplicar ou elaborar técnicas de pesquisa e metodologias adequadas para cada caso, tendo em vista melhor perceber como o espaço citadino é compreendido em cada época. Segundo Secchi, “a cidade muda principalmente em consequência de movimentos mais profundos das estruturas sociais e de poder, dos imaginários e de representações, da cultura política e institucional; mudanças que obviamente são ligadas [a grandes] eventos, mas de maneira indireta”¹¹⁷. A cidade mais se transforma, portanto, à medida que se processa na sociedade - como também nos elementos que compõem as estruturas desta - diversas pequenas e cotidianas vicissitudes. Segundo Secchi as mudanças citadinas também se realizam

“Em relação ao passado, a cidade se tornou uma máquina de produção e, ao mesmo tempo, de integração, mas também de exclusão e segregação ainda mais poderosa. A sua imagem física mudou: em um processo acelerado de seleção acumulativa, partes importantes da sociedade assim como da cidade preexistente foram demolidas e transformadas; em uma divisão do trabalho ainda mais minuciosa e uma definição mais rígida do estatuto de cada parte da sociedade, assim como da cidade, o uso e a presença multiforme de muitos espaços importantes da sociabilidade se perderam ou foram modificados de maneira irreversível”¹¹⁸.

¹¹⁵ SECCHI, Op. Cit. p. 35-36.

¹¹⁶ BRESCIANI, Maria Stella. apud. OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org.). Cidade: história e desafios Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 30-31.

¹¹⁷ SECCHI, Bernardo. A cidade do século vinte. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 24-25.

¹¹⁸ SECCHI, Op. Cit. p. 35.

A cidade é um local passível de ações de educação, pois segundo Walter Benjamin é “[...] um livro de pedra, uma espécie de biblioteca que se abre à leitura e interpretação [sic]”¹¹⁹ e alargando a concepção do autor pode-se dizer que é uma obra na qual também se encontra registro das manifestações culturais nas quais as pessoas recriam a todo o momento. Para entender a cidade é preciso compreender seu funcionamento, assim por meio da educação voltada para os bens culturais - também denominada de Educação Patrimonial - é possível construir conhecimentos que permitem crianças e adultos “ler” símbolos, signos, expressões culturais, assim como “escrever” na paisagem citadina outros elementos culturais. E o aprendizado que auxilia na decodificação e no entendimento de como os processos socioculturais são formados na cidade criam relações entre ela e os indivíduos (que fazem usos dos espaços da *urbe*), engendrando assim o (re)conhecimento acerca do patrimônio e dos laços de pertencimento com o local onde se possui relações de sociabilidade.

Assim, a(s) identidade(s) e a(s) memória(s) da cidade são elementos que podem ser trabalhados pela Educação Patrimonial para reforçar a identificação com o lugar e consequentemente com os bens culturais produzidos pelas redes de convivência estabelecidas no pretérito, ajudando, portanto, na formação de um cidadão crítico. Ao trabalhar a cidade como objeto pedagógico patrimonial, normalmente, se recorta a porção na qual se julga que ocorreu a primeira ocupação ou onde há um conjunto de edificações que remetem aos modos de vida desse passado. E a parcela onde se concentra as construções mais antigas habitualmente é denominada de parte “histórica” ou de “centro histórico”, pois como explica Lewis Mumford ela remete as origens da *urbe* e é um espaço de memória urbana. Moradores de áreas mais afastadas, entretanto, muitas vezes, não frequentam com assiduidade e, portanto, não possuem relações de sociabilidade com o núcleo histórico da cidade, uma vez que, com o esvaziamento do campo, os espaços citadinos sofreram expansão, mudanças e compartimentação de funções. Assim, muitas vezes, os habitantes das áreas suburbanas, ou mesmo campesinas existentes na cidade, ficaram recônditos às regiões mais próximas a suas casas, pois nelas há serviços mínimos de cunho econômico e social.

Os antigos habitantes das áreas rurais ocuparam, então, locais mais afastados do centro urbano, dando origem aos subúrbios ou ressignificando regiões antes ocupadas, mas que por algum motivo foram abandonadas. Assim, um bairro que - primeiramente possuía

¹¹⁹ BENJAMIN apud PESAVENTO. Op. Cit. p. 406.

os equipamentos públicos necessários à vida de seus habitantes por situar próximo a uma via que permitia escoar rapidamente a produção - se tornou fabril ou um quarteirão que se localiza perto de estabelecimentos atacadistas converte-se, por exemplo, em comercial, mas que devido mudanças socioeconômicas, ambas as áreas transformaram-se em condomínios utilizados como dormitório ou como residências para os fins semana. A segmentação da cidade, desse modo, pode ser reflexo das necessidades de cada período histórico, logo permite que o pesquisador possa a partir dos elementos retirado do espaço e daqueles que permaneceram - assim como tendo também como base as práticas culturais reproduzidas ou esquecidas - construir um panorama da forma como os grupos sociais responderam às modificações sofridas com o passar do tempo.

“Ao longo da história do Ocidente, a vida urbana tem recebido uma avaliação diferenciada. Ora é espaço do progresso, ora é espaço da desordem. Durante muito tempo se pensou a cidade como lugar de modernidade e progresso em oposição ao mundo rural, considerado o lócus da tradição e do atraso. A cidade passou a ser identificada como campo da racionalidade e do planejamento e, simultaneamente, como fonte de fragmentação e de aviltamento do indivíduo”¹²⁰.

O fracionamento territorial muitas vezes pode indicar também a subdivisão identitária, pois com o crescimento da cidade as pessoas perdem o contato com diversas áreas por causa da longínqua localização das novas porções. Alguns grupos, desta forma, criam componentes que expressam seus modos de viver, seus pensamentos e suas concepções de mundo engendrando, assim tradições e costumes específicos. Trabalhar, portanto, as relações entre a formação, as vicissitudes e as representações das áreas periféricas com as rupturas acontecidas na região central e nas periferias para perceber quais as aproximações e os distanciamentos que as narrativas - como também os imaginários produzidos nessas regiões - constituem âmbitos da cidade que devem ser discutidos nas ações voltadas para o patrimônio.

As instituições educacionais e os locais que promovem uma aprendizagem informal e não formal devem, portanto, levar em consideração o contexto que o indivíduo está inserido. Pois, após compreender o ambiente em que mora, elas produzirão atividades acerca do patrimônio para ressaltar a importância que cada um dos elementos que constituem a cultura local - materiais e imateriais - possui na formação da identidade como grupo, como também individual. E por meio da Educação Patrimonial tenta-se mostrar a

¹²⁰ OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org.). Cidade: história e desafios Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 10.

importância de cada indivíduo na formação, na transmissão e na preservação de saberes, costumes e tradições. Pois as pessoas só se sentem integradas a uma comunidade quando conhecem, mesmo minimamente, as regras e os costumes que os regulam.

A educação que trabalha com as questões patrimoniais ao envolver os alunos, os pais e os moradores na identificação da origem dos bairros, dos espaços mais significativos para a população local, dos projetos para melhoria da infraestrutura, do lazer e ao empreender a reflexão sobre as reivindicações realizadas pelos moradores durante o crescimento da localidade fomenta o sentimento de pertença e, por conseguinte, o respeito pela localidade na qual se possui redes de sociabilidade. E no tocante a cidade a Educação Patrimonial pode trabalhar com a representação dos lugares, pois essas interpretações também se formam a partir de acontecimentos sociais, culturais, históricos e econômicos que vivenciaram, tanto no passado, como no presente. As representações mentais, por sua vez, externam a percepção direta e indireta que o indivíduo possui acerca do lugar onde ele mantém uma sociabilidade e sobre a identidade¹²¹ que tem com o bairro, pois o sentimento de pertencimento fomenta a valorização dos bens culturais locais.

Inclui-se também como constructo da história de uma localidade os elementos imateriais que são reproduzidos e partilhados pelos diversos segmentos que compõem o corpo social da cidade. E inclui nesta categoria - segundo a Convenção da UNESCO para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial¹²² - os saberes, as representações, as diversas formas de expressões, as celebrações, as técnicas tradicionais, os lugares em que uma determinada manifestação cultural é realizada, os objetos que são associados à produção dos referidos bens e que “[...] se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade [...]”¹²³. Pode-se concluir então que o patrimônio cultural - independentemente da categoria que se enquadre para efeitos didáticos (material, imaterial, natural, etc.) - nasce das transformações sociais e/ou contribui para que estas ocorram, como também colabora para engendrar a história, a diversidade regional e da humanidade.

As tensões geradas ao longo do tempo pelas disputas acerca de qual projeto ou de qual discurso representaria a cidade e os conflitos derivados do processo de escolha do patrimônio - pelos órgãos estatais e pelos grupos que possuíam poder político - para

¹²¹ Identidade é entendida por Norbert Elias como um sistema de significados fundados na memória individual e das sociedades, pois ela busca dar sentido às experiências compartilhadas.

¹²² LIMA E ALVES, Flávia (Org.). Op. Cit. p. 38.

¹²³ Idem. p. 39.

“sintetizar” a cultura local demonstram que a identidade única e apenas uma memória cidadina não conseguem explicar os diferentes movimentos, as diversas pistas deixadas pelos agentes sociais no espaço construído e imaginado, como também nas manifestações culturais ao reproduzi-las. Toda cidade, dessa maneira, tem seu caráter imaterial que permitem analisar as tradições pretéritas - assim como as praticadas no presente - as diversidades de costumes, como também ele deixa investigar o modo como a atribuição de valor dos bens culturais se processou e de que maneira a prática de seleção foi realizada pelos moradores da localidade e pelas entidades interessadas.

As áreas citadinas consideradas com valor cultural e/ou apontadas como históricas sofreram ao longo do tempo intervenções com intuito de engendrar tradições e de criar uma imagem a mais próxima possível da idealizada pelos grupos sociais incumbidos de fazer o projeto urbano, memorial e identitário. Executá-lo, portanto, é uma tentativa de alinhar a ideologia local com a nacional e com as políticas de preservação. Maria Stella Bresciani destaca que para Jean Ladrière as cidades “que não se deixam reconstruir no imaginário são cidades inabitáveis”¹²⁴ porque os usos dos locais que a compõem são constantemente ressignificados para que não caiam no ostracismo - caso o emprego inicialmente pensado não responda aos anseios dos habitantes de um dado momento histórico - em outras palavras a constante reinvenção é que mantém a cidade “viva”.

A cidade é um espaço, portanto, onde diversos grupos fazem usos diferenciados dos elementos e dos patrimônios que a formam e é por esta razão que cada agente social pode provocar mutações nos componentes da *urbe*. Os “[...] bens materiais construídos nas cidades - monumentos, museus, praças - podem fazer os espaços ganhar uma dimensão simbólica inédita”¹²⁵ da mesma forma que os imateriais conferem a esfera alegórica e valorativa, por isso os bens patrimoniais permitem visualizar a identidade, o imaginário, as tradições culturais e as memórias que perfilaram no passado e que norteiam os projetos citadinos hodiernos, como também futuros. E a educação que volta suas ações para o patrimônio tem como uma das suas funções ajudar que os produtores/detentores dos bens a valorizarem e a difundirem seu escopo cultural, para tal ela deve incentivar a produção, a pesquisa acerca dos elementos locais, nacionais e comuns a todos os povos (Patrimônios da Humanidade), incentivando, portanto, o contato com outros grupos para que tenham maior

¹²⁴ BRESCIANI. Op. Cit. p. 31.

¹²⁵ OLIVEIRA, Lúcia Lippi (org.). Cidade: história e desafios. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 2002. p. 09.

conhecimento da diversidade cultural brasileira e promover a gestão em cooperação com entidades estatais e públicas. Em síntese, deste modo,

“É preciso, [...], considerar que o capital de uma nação ou de uma cidade, seu patrimônio, ‘não é feito dos objetos que ela criou, mas das capacidades criadoras e do estilo inventivo que articula, à maneira de uma língua falada, a prática sutil e múltipla de um vasto conjunto de coisas manipuladas e personificadas, reempregadas e ‘poetizadas’. Finalmente, o patrimônio são todas essas ‘artes de fazer’. São os gestos - como arquivos selecionados do passado - e os relatos - memórias de lugares [...]. São as ‘histórias de lugares’ que os tornam habitáveis”¹²⁶.

¹²⁶ OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Cidade como arena cultural: uma reflexão sobre o Rio de Janeiro. João Pessoa: Alpharrabios, s/d. Disponível em: http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/cidade_cotidiano Acesso em: 06 de novembro de 2016. p.02.

Capítulo 2 - A atuação do IEPHA-MG nos municípios

Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia.

Leon Tolstói

As mudanças das relações interpessoais - que se tornaram breves, descentralizadas, múltiplas e desordenadas - as alterações dos vínculos com os lugares e com seus bens culturais no período contemporâneo propulsionaram uma nova interpretação e a busca por métodos de seleção dos artefatos¹²⁷ (materiais ou não) diferentes das triagens praticadas anteriormente. Tal processo ocasionou ainda uma reinvenção e uma ressignificação do patrimônio, como também impeliu a alteração das acepções que este conceito - ligado ao campo cultural - possuía.

Dentro deste cenário de vicissitudes a percepção e a formação de identidades, como também das memórias, modificaram-se. Logo, a dimensão simbólica da cidade também se alterou, porque os bens patrimoniais subsidiam a formação dos elementos e das representações que compõem seu ambiente, além de fomentarem o sentimento de pertencimento a um dado local. Assim, áreas citadinas antes consideradas marginais, bem como os grupos com pouca visibilidade sócio-histórica e política começaram a ganhar reconhecimento nos discursos acerca da formação do arcabouço da tradição, dos costumes e de reconhecimento local como contribuintes diretos.

A cidade é resultante, dentre outros itens, da soma de vários grupos sociais, das relações interpessoais, das construções antigas e novas, dos espaços de sociabilidade públicos e privados, dos elementos mnemônicos, dos monumentos, dos ambientes naturais, das manifestações culturais, dos atos político-administrativos, das transações comerciais,

¹²⁷ O termo artefato é utilizado por Ulpiano Meneses em diversos textos e no artigo denominado “A cidade como bem cultural” ele o define

“[...] no sentido mais genérico, é um segmento da natureza física socialmente apropriado, isto é, ao qual se impôs, segundo padrões sociais, uma forma ou uma função ou um sentido (seja conjuntamente, seja isoladamente ou em diversas combinações). [...] em última instância, é o produto [do] campo de forças, mas também é o seu vetor e permite sua reprodução”.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A cidade como bem cultural – Áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance na preservação do patrimônio ambiental urbano. In: MORI, Victor Hugo; SOUZA, Marise Campos de; BASTOS, Rossano Lopes; GALLO, Haroldo (Orgs.). Patrimônio: Atualizando o debate. São Paulo, 9ª SR / IPHAN, 2006. p. 36.

dos projetos de melhorias, bem como dos planejamentos de cunho onírico¹²⁸. Todos estes componentes citadinos, porém, só adquirem significado, ou seja, apenas se tornam importantes, quando são apropriados por aqueles que habitam ou que fazem uso deles. O pesquisador Ulpiano Meneses defende que a cidade é um bem cultural quando ela é:

“[...] marcada diferencialmente por sentidos e valores instituídos nas práticas sociais e necessários para que estas se revistam da marca específica da condição humana. Assim, a cidade culturalmente qualificada é boa para ser conhecida (pelo habitante, pelo turista, pelo que tem aí negócios a tratar, pelo técnico, etc.) boa para ser contemplada, esteticamente fruída, analisada, apropriada pela memória, consumida afetiva e identitariamente, mas também, e acima de tudo, é boa para ser praticada, na plenitude de seu potencial. [...] Nessa ordem de ideias, o principal sujeito da cultura é o habitante local”¹²⁹.

Tendo como base a citação acima, pode-se afirmar que a *urbe* é determinada pelos interesses daqueles que com ela possuem relação, assim a multiplicidade dos diversos segmentos sociais se faz expressar na cidade e esse é um dos muitos âmbitos que a educação voltada para os bens culturais necessita explorar, pois para que se entenda tal diversificação é preciso realizar uma reflexão profunda e sistemática acerca do local no qual se está inserido. É essencial, da mesma forma, empreender ações que levem os habitantes citadinos reconhecerem e valorizarem as produções, bem como as características de cada pessoa, cada grupo ético-social, além do repertório cultural dos agrupamentos e individual, como também promover práticas que levem a identificação com os processos históricos em curso ou passados. Em outras palavras, as atividades educativas patrimoniais têm a capacidade de estimular os indivíduos a terem proximidade com a diversidade de referências que definem uma sociedade, pois esta “[...] se caracteriza e se constitui por diferentes identidades simbólicas, resultante de processos criativos das ações humanas, uma ampla variedade de experiências, que representa a singularidade de cada povo”¹³⁰.

Resumindo, o processo pedagógico que usa os bens patrimoniais como fonte para empreender conhecimentos ajuda os indivíduos e os agrupamentos de pessoas a

¹²⁸ O historiador Jacques Le Goff diz que “o orgulho urbano é feito da imbricação entre a cidade real e a cidade imaginada, sonhada por seus habitantes e por aqueles que a trazem à luz, detentores de poder e artistas”, mas pode-se complementar o argumento deste autor que pesquisadores das mais diversas áreas (humanas, sociais, arquitetura, saneamento, etc.) por também problematizarem o espaço citadino colocando, portanto, em evidência este e os elementos que o constitui, o que pode fomentar a valorização da *urbe*. LE GOFF, Jacques. Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 119.

¹²⁹ MENESES. Op. Cit. p. 39.

¹³⁰ BARROS, José Márcio; ZIVIANI, Paula. Diversidade Cultural e Desenvolvimento. Relatório IPEA. Agosto. 2009. p. 09.

estabelecerem relação entre a história local com a regional, com os acontecimentos que se desenrolam no âmbito nacional e mundial porque promove a interação direta destes agentes sociais com os elementos culturais. A educação patrimonial também auxilia no reconhecimento de que cada membro de um grupo é capaz de modificar contextos, signos e significados culturais, memórias, bens, lugares e práticas sociais, logo ela se mostra um mecanismo importante para possibilitar o acesso mais difuso e diversificado aos conhecimentos acerca da cultura de uma localidade, ou melhor, provoca reflexões acerca das atividades humanas realizadas no passado e hodiernamente, como também estimula a se fazer uma análise acerca do mundo no qual se está inserido e a respeito das transformações que ele sofreu ao longo do tempo.

O trabalho que alia o patrimônio, a educação e a cidade é fundamental, portanto, para que os indivíduos não percam o sentido desse local quanto espaço de vivências, no que concerne ao valor que lhes atribui por ser um produto concebido pelos antepassados, como também elaborado e (re)significado pelos agentes sociais que coexistem em um dado contexto. E por ser fruto do trabalho de pessoas de diversas épocas é o que confere a todos o direito à cidade, segundo Henri Lefebvre, tal prerrogativa

“[...] não pode ser concebido[a] como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada. Pouco importa que o tecido urbano encerre em si o campo e aquilo que sobrevive da vida camponesa conquanto que o ‘o urbano’, o lugar de encontro, prioridade do valor de uso, inscrição no espaço de um tempo promovido à posição de supremo bem entre os bens, encontre sua base morfológica, sua realização prático-sensível”¹³¹.

O âmbito rural das cidades não pode, apesar do argumento de Lefebvre, ser deixado de lado, pois nele inúmeras manifestações e expressões culturais são exercidas, influenciando, por conseguinte, de forma intensiva a produção de bens culturais citadinos. As práticas camponesas também contribuem com visões e com elementos para as disputas que permeiam a produção de um discurso que vai estabelecer uma representação oficial acerca da cidade e nas relações de poder que duas cercanias (na maioria das vezes englobadas em um mesmo espaço territorial jurídico-administrativo) estabelecem uma com a outra. Da mesma forma, as periferias (zonas suburbanas, favelas, aldeias de pescadores, áreas remanescentes de quilombos, etc.) devem ser consideradas nas políticas patrimoniais e nas ações de educação para perscrutar com maior detalhamento a complexidade da

¹³¹ LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001. p. 117.

sociedade atual, pois os processos socioeconômicos e as manifestações culturais têm sofrido mudanças velozes.

Os antagonismos entre cidade e outras áreas a ela anexas são elementos potenciais para entender a organização social de uma época, os (re)arranjos políticos e administrativos, são portanto, um segmento de estudo fértil para empreender ações educacionais, ou seja, fornecem dados para se realizar reflexões para a construção de conhecimentos acerca do local onde se vive e com isso tentar que a participação dos habitantes no estabelecimento de diretrizes e de melhorias seja instituída ou se já existente aumentada. Segundo a “Carta das Cidades Educadoras” todos os habitantes das cidades têm direito “a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la misma ofrece¹³²” e continua em seu texto defendendo que:

“La ciudad ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad. Ello la hará única y será la base para un diálogo fecundo en su interior y con otras ciudades. La valoración de sus costumbres y de sus orígenes ha de ser compatible con las formas de vida internacionales. De este modo podrá ofrecer una imagen atractiva sin desvirtuar su entorno natural y social.

A su vez, promoverá el conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas presentes en la ciudad como elemento integrador y factor de cohesión entre las personas.”¹³³.

A cidade só poderá encontrar maneiras e métodos para efetuar a preservação dos bens culturais, dos elementos que formam sua(s) memória(s) e a(s) identidade(s) de seus moradores caso estes se organizarem para participarem ativa e permanentemente dos

¹³² O excerto em língua espanhola citado acima afirma que “Todos os habitantes de uma cidade têm o direito de desfrutar, em condições de liberdade e de igualdade, dos meios e das oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que a mesma oferece”. Tradução livre da autora desta dissertação. CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004. Disponível em: http://www.bcn.cat/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf Acesso em 22 de fevereiro de 2017. p. 03.

¹³³ A carta elaborada em 2004 para defender o potencial educativo da *urbe* no capítulo em que trata do “compromisso da Cidade” diz:

“A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua própria e completa identidade. Esta irá torná-la única e será a base para um diálogo fecundo em seu interior e com outras cidades. A valorização de seus costumes e de suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Desta forma, poderá oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar seu ambiente natural e social. Por sua vez, promoverá o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade como um elemento integrador e como um fator de coesão entre as pessoas”.

Idem. p. 04. (Tradução livre da autora desta dissertação).

processos das decisões acerca da gestão, dos usos e das políticas que tratam das questões patrimoniais. A atuação da sociedade pode ser realizada de diversas maneiras, desde a manutenção da feitura de uma manifestação tradicional, da conservação por parte de seu proprietário das características originais de um imóvel que possui proteção legal, por meio da participação no Conselho de Cultura ou de Patrimônio Municipal, a partir da definição acerca de quais obras serão realizadas e quais serviços irão ser prestados pela prefeitura com a aplicação das verbas destinadas ao patrimônio (via orçamento participativo, consulta pública eletrônica, etc.), por meio da colaboração na pesquisa que embasará a redação de inventários, de tombamentos, bem como do texto que justificará a catalogação dos patrimônios locais.

Quando a participação da sociedade é instaurada e os cidadãos tentam compreender a cidade e seu entorno de maneira crítica, perfilhando as necessidades e as melhorias que devem ser feitos os espaços citadinos cumprem um papel educacional. Para James Trilla a relação entre a *urbe* e a educação possui três dimensões possíveis: a primeira seria quando se é capaz de “aprender na cidade”, pois esta contém além dos recursos pedagógicos planejados para realizar a educação possui outros que também cumprem este papel (como as instituições não formais e informais, os acontecimentos educativos ocasionais, os espaços de vivência, entre outros mais). O segundo aspecto seria a perspectiva de “aprender acerca da cidade” porque ela é um agente de educação permitindo, assim, que se conheça e se entenda de maneira direta elementos da cultura, dos valores, das normas, das atitudes sociais, bem como outros aspectos praticados em seu território. E o último nível seria o “aprender a cidade”, uma vez que ela contém diversos recursos educacionais que promovem uma aprendizagem acerca dela mesma¹³⁴.

As cidades podem ser então interpretadas como lugares que proporcionam o conhecimento acerca de como as experiências são estabelecidas, ou seja, elas permitem que os sujeitos saibam a partir da investigação das paisagens citadinas e dos elementos que remetem as vivências experimentadas ao longo do tempo como foram processadas as mudanças nas identidades, nos laços de pertencimento e nas memórias coletivas e pessoais. A partir dos “vestígios”, ou melhor, dos artefatos que foram deixados na cidade pode-se entender as relações que os moradores estabeleceram ou formam com os locais que constroem, pois

¹³⁴ TRILLA BERNET, Jaume. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (org.). Ciudades Educadoras. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 17.

“Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual”¹³⁵.

As cidades influenciam diversos modos de sociabilidade dos seus habitantes, estes a partir de um escopo de tradições e de costumes as moldam, as transformam e/ou retiram elementos da paisagem citadina e de seu entorno para responder às necessidades de um presente, como também de um por vir. Os espaços da *urbe* influenciam na formação das redes de relacionamentos sociais, da mesma forma que os agentes históricos os modificam, isso torna difícil saber com exatidão e mesmo mensurar quem ou o que exerce atuação em quem. Ambos, portanto, intervêm na formação da representação alegórica, mnemônica, identitária, nas relações afetivas, imaginárias e sensoriais. E por causa dessa dialética é que a cidade é considerada um espaço (material e simbólico) propício para empreender iniciativas de ensino-aprendizagem, pois segundo James Trilla Bernet:

“todas las ciudades, mucho o poco, bien o mal, educan. Y educan no sólo en tanto que en ellas hay escuelas y otros determinados agentes educativos, sino en tanto que la ciudad - cada ciudad - constituye una estructura, un sistema. Y ya se sabe que un sistema siempre es más que la suma de sus elementos. Por tanto, las ciudades, todas las ciudades, educan y educan como un todo.

En este sentido, incluso podría ensayarse una línea maximalista de reflexión que intentara argumentar no sólo que las ciudades educan, sino que son ellas el ámbito privilegiado de la educación”¹³⁶.

Na contemporaneidade, a maioria das pessoas vive nas cidades, assim as relações sociais e afetivas estabelecidas cotidianamente são desenvolvidas em grande parte neste

¹³⁵ SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 81.

¹³⁶ James Trilla argumenta em seu texto que o todo meio urbano possui elementos que promovem a educação juntamente com a rede escolar, organismos civis e ambientes informais, assim o seu pensamento traduzido para o português expressa a seguinte ideia:

“Todas as cidades, muito ou pouco, bem ou mal, educam. E não educam sozinhas, tanto que há nelas escolas e outros determinados agentes educativos, mas enquanto cidade - cada cidade - ela constitui uma estrutura, um sistema. E já se sabe que um sistema é sempre mais do que a soma dos seus elementos. As cidades, portanto, todas as cidades, educam e educam como um todo.

Neste mesmo sentido, o ensino é uma linha maximalista de reflexão que tentou argumentar que não só as cidades educam, mas que elas são o campo um privilegiado de educação”.

ambiente, que mesmo possuindo um potencial educativo não garante que a reflexão acerca do cenário urbano seja realizada por seu habitante por causa de inúmeros fatores (pode-se citar desinteresse pelas tradições, falta de formação escolar para interpretá-las, rotina de trabalho extenuante e que estimula posturas acríticas dos sujeitos, entre muitos outros). Diante do contexto citado as instituições de ensino, os órgãos patrimoniais, as organizações da sociedade civil, os recintos informais e não formais de educação das três esferas de poder (União, estado e município) devem estimular o questionamento e consequentemente a desnaturalização da cidade como um espaço dado, pronto e acabado. Para que a reflexão e a indagação sejam incitadas, o estudo de diferentes elementos citadinos deve ser realizado e distintas fontes devem ser estudadas, bem como disponibilizadas para que as pessoas - em geral - tenham fácil acesso às informações e às leituras acerca da cidade que esses documentos contêm.

As diversas instituições por meio de atos educacionais podem levar os habitantes citadinos a não apenas olhar, mas ver e ler a diversidade (diferentes credos, costumes, valores, modos de viver, etc.) contida na cidade. Assim, as políticas locais devem fomentar e executar ações que promovam um diálogo entre os diversos segmentos sociais para que se reconheça o contexto no qual se vive, compreendendo, portanto, como a coesão social se processa em um quadro tão plural, de que maneira a cultura local ajuda nessa integração e se ela promove (e como se viabiliza) na localidade o desenvolvimento humano de modo sustentável e criativo. Tais atos da Administração Pública devem, também, pensar em mecanismos que possibilite que os cidadãos observem como “[...] una ciudad que se relaciona con su entorno; otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades de otros países. Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes”¹³⁷.

O permanente diálogo juntamente com as ações conjuntas entre entidades públicas e os diferentes setores que formam a sociedade devem ter como objetivo pensar políticas, bem como programas, que visem resultados em longo prazo, a difusão mais democrática possível dos conhecimentos acerca dos bens culturais e dando acesso mais universal a eles. Dessa forma, podem reforçar o senso de corresponsabilidade nos moradores e consequentemente gerarem o fortalecimento da identidade com o local e da pertença. Não basta, porém, criar espaços de comunicação permanente entre os diferentes segmentos

¹³⁷ Deve-se observar também como “[...] uma cidade que se relaciona com os arredores; [com] outros núcleos urbanos de seu território e [com] cidades de outros países. Seu objetivo constante será aprender, trocar, compartilhar e, portanto, enriquecer a vida de seus habitantes”. Cidades Educadoras. Op. Cit. p. 01. (Tradução livre da autora desta dissertação).

sociais para criarem as políticas culturais/patrimoniais e não avaliar durante o processo de planejamento, de implantação e principalmente quando finalizadas as ações se as necessidades locais foram supridas e se as metas delineadas foram, ou não, realizadas com êxito.

A análise dos resultados alcançados durante o curso das atividades (quais dificuldades foram enfrentadas, quais os pontos positivos, etc.), o levantamento da necessidade de mudanças nas diretrizes, a verificação para diagnosticar se deve realizar revisão das ações implementadas e se há premência para fazer a reexame dos objetivos são, portanto, práticas que deveriam ser constantes nas políticas voltadas aos bens culturais e dentro das agências que lidam com o patrimônio cultural. Por isso, nos próximos tópicos do presente capítulo analisar-se-á como as ações educativas realizadas pelo Instituto Mineiro responsável pela gestão do patrimônio foram empreendidas em conjunto com os municípios.

2.1 A trajetória do IEPHA-MG

Como na Europa, no século XIX e no início do período subsequente, os cenários políticos e socioculturais brasileiros foram marcados por discussões, como também pela implantação de instituições que auxiliassem na construção do nacionalismo e da nação¹³⁸. No Brasil as primeiras entidades estatais encarregadas de pesquisar e de elaborar uma tradição foram criadas durante o Período Regencial. Desde então, várias alegorias e discursos foram produzidos com intuito de buscar e/ou de forjar o Estado Nacional Brasileiro, pois os grupos de poder fazem usos da dimensão simbólica e retórica de acordo com os interesses de um dado contexto. Na década de 1920, alguns projetos voltados para a preservação dos bens que remetiam à nacionalidade brasileira foram esboçados, propostas para implantação de órgãos de proteção foram formuladas e iniciativas regionais começaram a surgir.

¹³⁸ Cabe ressaltar que valores coloniais, como a escravidão, conviveram com ideais positivistas, com defensores do federalismo, com iniciativas de industrialização, com debates acerca de cidadania, entre outros princípios e modelos de pensamento. Assim, a sistematização do Estado Nacional, a definição do território, a “invenção” da nacionalidade e a definição (mesmo que minimamente) do que seria o povo brasileiro (mestiço, cordial e moldável nas diversas esferas constitutivas da sociedade) foram processos que necessitaram criar mecanismos - como discursivos e símbolos - capazes de legitimá-los. O rompimento com as antigas estruturas, entretanto, foi paulatino, não ausente de embates - por isso não engendrou muitas personagens notáveis por suas ações, ou seja, que pudessem ser usadas como heróis ajudando, assim, na construção e na ratificação do mito fundador da nação. HOLLANDA, Op. Cit. p. 41-65; 139-152.

Os debates em Minas Gerais, por exemplo, priorizaram a questão da evasão de obras de arte e de depreciação dos elementos que compunham o patrimônio artístico e histórico, por isso já em meados da referida década documentos expressando tais anseios foram enviados ao Congresso Nacional. Dentro deste cenário, Fonseca¹³⁹ afirma que o estado mineiro criou a primeira entidade patrimonial: a “Inspetoria Estadual de Monumentos Nacionais”, em 1926¹⁴⁰. Foi no decênio posterior, entretanto, que as ações voltadas aos bens com valor cultural foram sistemáticas, isso aconteceu porque houve no país o rompimento como o modelo anteriormente adotado e para legitimar o novo governo tentou-se construir um imaginário nacional, pois por meio deste é possível:

“[...] atingir não só a cabeça mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também - e é o que aqui me interessa - por símbolos, alegorias, rituais, mitos [*sic*] ¹⁴¹”.

E devido à busca por bens com valor histórico e artístico¹⁴² capazes de expressar e de difundir a ideologia instaurada pelo Governo Vargas a preservação desses elementos ganhou espaço nas pautas políticas. Entre as medidas que garantiam que o patrimônio nacional fosse protegido pode-se citar a elevação de Ouro Preto, em 1933, à categoria de monumento nacional, por meio de um decreto que reconhecia a relevância patrimonial de tal cidade, mas que não criou normas fixando direitos e deveres para os proprietários e para o Estado, como fez o tombamento do conjunto arquitetônico e artístico localizado no referido município mineiro, em 1938, pelo então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN).

¹³⁹ FONSECA, Op. Cit. p. 102.

¹⁴⁰ A autora salienta que o estado da Bahia, entretanto, é o que documentalmente instituiu o primeiro organismo denominado de “Inspetoria Estadual de Monumentos Nacionais”, em 1927, inspirado na legislação francesa e na sequência Pernambuco criou semelhante órgão, em 1928. Idem. p. 102-103.

¹⁴¹ CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 10.

¹⁴² A primeira Carta de Atenas foi elaborada em 1931 com o propósito de delinear algumas ações e instrumentos que auxiliassem as instituições patrimoniais na definição do que poderia ser preservado com base em teorias e em critérios técnicos. E os responsáveis por selecionar os bens de valor histórico e artístico no Brasil usaram os preceitos desse documento para justificar os itens elencados como bens de valor cultural. IPHAN. Carta de Atenas, 1931. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Conta%20de%20Atenas%201931.pdf> Acesso em: 11 de agosto de 2017.

No ano de 1934, foi criada a Inspetoria de Monumentos Nacionais, cuja função era indicar bens a serem declarados como patrimônios nacionais e fiscalizar o comércio de objetos de arte. Mesmo período em que foi promulgada a Constituição Brasileira elaborada por Vargas, é preciso destacar a inclusão de um artigo no texto desta norma que regulava o uso social da propriedade, assim, caso um imóvel fosse declarado de interesse público¹⁴³ ele poderia sofrer restrições na utilização. Uma casa que tivesse o seu valor histórico e/ou artístico reconhecido, portanto, passaria a ser exequível de desapropriação motivada pela relevância e pelo benefício coletivo sob o privado.

Outra matéria incluída na referida Carta Magna foi o estabelecimento da obrigação das três esferas federativas de realizar a proteção dos objetos de valor histórico e artístico. No artigo dez, inciso terceiro, há a seguinte determinação “compete concorrentemente à União e aos Estados: [...] III - proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte”¹⁴⁴. E no dispositivo 148, encontra-se a resolução que “cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual”¹⁴⁵.

A Lei Maior Brasileira de 1934, portanto, incorporou elementos em seu texto que permitiu que procedimentos para a salvaguarda e para a proteção patrimonial fossem implementados posteriormente, bem como para o estabelecimento de uma política nacional voltada para a preservação. Três anos após entrar em vigor o citado ordenamento que determinava as orientações, bem como as regras essenciais que os cidadãos e o Estado deveriam seguir mudou, pois o então presidente Getúlio Vargas outorgou novo texto constitucional. No capítulo que rege acerca da Educação e da Cultura, a lei maior de 1937,

¹⁴³

“Art. 113 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

17) É garantido o direito de propriedade, que não poderá ser exercido contra o interesse social ou coletivo, na forma que a lei determinar. A desapropriação por necessidade ou utilidade pública far-se-á nos termos da lei, mediante prévia e justa indenização[...].”.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Art.113, inciso 17. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 10 de agosto de 2017.

¹⁴⁴ Idem. Art. 10, III.

¹⁴⁵ Idem. Art. 148

fixou que a responsabilidade de proteger bens com valor patrimonial continuava sendo competência partilhada entre todos os entes federados, desse modo:

“Art. 134 - Os monumentos historicos, artisticos e naturaes, assim como as paizagens ou os locaes particularmente dotados pela natureza, gozam da protecção e dos cuidados especiaes da Nação, dos Estados e dos Municipios. Os attentados contra elles commetidos serão equiparados aos commettidos contra o patrimônio nacional [sic]”¹⁴⁶.

Apesar dos dois textos constitucionais fazerem referências diretas à proteção do patrimônio, foi a Carta de 1934 que criou instrumentos jurídicos que proporcionaram a instituição do SPHAN¹⁴⁷, este foi fundado oficialmente por meio da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937¹⁴⁸ juntamente com o estabelecimento de suas atividades por intermédio do Decreto-Lei nº 25, de novembro do mesmo ano. Esta norma criou também o instituto de acautelamento do patrimônio denominado “tombamento”. O SPHAN, dessa forma, foi uma organização pensada para “promover, em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico artístico nacional”¹⁴⁹. Segundo os autores da obra “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos” a criação de um órgão voltado à proteção e a preservação do patrimônio histórico e artístico “[...] foi motivada, de um lado, por uma série de iniciativas institucionais regionais e, de outro, por clamores e alertas de intelectuais, parte deles ligada à Semana de Arte Moderna de 1922, veiculados na grande imprensa brasileira¹⁵⁰”.

Na década de 1970, com intuito de mais uma vez justificar um novo modelo de governo utilizou-se referências culturais para tal. Dentro deste contexto, foi realizado o “I

¹⁴⁶ BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Art. 134. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html> Acesso em: 10 de agosto de 2017.

¹⁴⁷ O SPHAN iniciou suas atividades um ano antes da sua oficialização via decreto, segundo Rodrigo Melo Franco de Andrada:

“[...] solicitado ao Senhor Presidente da República autorização para dar início ao Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, logo que o Chefe de Estado concedeu essa autorização foi contratado o pessoal necessário para encetar os trabalhos essenciais e preparatórios que, de acordo com o plano traçado por V. Excia., deveriam ser realizados até que, paulatinamente e com os dados fornecidos pela experiência, fosse surgindo o plano definitivo de organização do Serviço, que tivesse de ser convertido em lei”.

ANDRADE, Rodrigo Melo Franco. Relatório das ocorrências verificadas e das atividades realizadas pelo Sphan em 1936, 23 de janeiro de 1937. MESP/SPHAN: Rio de Janeiro, 1937. Arquivo da FGV/RJ. p. 01.

¹⁴⁸ Cabe salientar que em 1937 houve a instauração do Estado Novo com dissolução do Congresso Nacional, o que gerou o enfraquecimento das instituições democráticas.

¹⁴⁹ Art. 46, caput, Lei nº 378/37. Deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública e oficializou a criação do SPHAN.

¹⁵⁰ FLORENCIO, Op. Cit. p. 05.

Encontro dos Governadores, Prefeitos de Municípios Interessados, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais¹⁵¹” que reconheceu a necessidade da “ação supletiva dos estados e municípios”¹⁵² na proteção dos bens culturais e como forma de efetivá-la sugeriu-se a criação de entidades nas outras duas esferas de poder. O documento em questão foi aprovado por unanimidade pelos participantes da reunião e possuía a seguinte orientação nas três primeiras cláusulas:

- “1- Reconhecem a inadiável necessidade de ação supletiva dos Estados e dos Municípios à atuação federal no que se refere à proteção dos bens culturais de valor nacional.
- 2 - Aos Estados e Municípios também compete, com a orientação técnica da DPHAN¹⁵³, a proteção dos bens culturais de valor regional.
- 3 - Para a obtenção dos resultados em vista, serão criados onde ainda não houver, órgãos estaduais e municipais adequados, articulados devidamente com os Conselhos Estaduais de Cultura e com a DPHAN, para fins de uniformidade de legislação em vista, atendido o que dispõe o art. 23 do Decreto-Lei 25, de 1937”¹⁵⁴ [sic].

No “II Encontro”¹⁵⁵, houve a recomendação para que se estabelecesse organizações públicas voltadas ao patrimônio no âmbito estadual e a diretriz para a esfera municipal foi reiterada. Devido a este movimento de descentralização das ações de preservação o governo de mineiro - com apoio de vários setores da sociedade (como intelectuais, artistas, etc.) - engendrou o Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG), atendendo, dessa forma, as orientações dos dois respectivos compromissos. Outro motivo para a criação de um órgão local que cuidasse da proteção dos bens com valores histórico, artístico e cultural foi ineficiência do então departamento de patrimônio (DPHAN) em atender a grande quantidade de pedidos que as diversas localidades do país a

¹⁵¹ Ver detalhes na introdução desta dissertação na página 02 e no capítulo 1 na lauda 24.

¹⁵² IPHAN. Compromisso de Brasília. Op. Cit.

¹⁵³ O SPHAN, em 1946, foi transformado em diretoria passando, então, a ser nomeado de DPHAN, denominação que perdurou até 1970. DPHAN - Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/52/diretoria-do-patrimonio-historico-e-artistico-nacional-dphan-1946-1970> Acesso em: 10 de agosto de 2017.

¹⁵⁴ O artigo 23 do decreto 25/37, que Luis Saia faz referência em seu texto, fala acerca da possibilidade de atuação do ente federado em conjunto com os estados, versa também com relação a feitura de leis que complementassem a atividade do primeiro no que concerne a preservação dos elementos que compunham o patrimônio nacional. A redação do referido artigo assim foi fixada: “o Poder Executivo providenciará a realização de acordos entre a União e os Estados, para melhor coordenação e desenvolvimento das atividades relativas à proteção do patrimônio histórico e artístico nacional e para a uniformização da legislação estadual complementar sobre o mesmo assunto” [sic]. PLANALTO. Decreto-lei nº 25, de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm Acesso em 12 de agosto de 2017.

SAIA. Luis. Compromisso de Brasília. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/129569/126059> Acesso em: 11 de agosto de 2017.

¹⁵⁵ IPHAN. Compromisso de Salvador. Op. Cit.

ele enviava requisitando a realização de ações que ajudassem na preservação e na salvaguarda de elementos culturais de suas respectivas cidades, assim a previsão de competência suplementar dos demais entes federados foi necessária porque,

“[...] Essas iniciativas partiam do pressuposto de que a estrutura e a experiência de trabalho do IPHAN, mesmo com a colaboração da UNESCO, era insuficiente para atender às novas necessidades da preservação. Os encontros de governadores realizados em 1970 e 1971 [...] [discutiram] que a responsabilidade pela preservação do patrimônio nacional devia ser partilhada com os governos estaduais, que poderiam, inclusive, se beneficiar dessa atividade”¹⁵⁶.

No relatório que faz parte dos anais da segunda reunião dos representantes dos estados para a questão patrimonial o então secretário de Educação e Cultura mineiro, Professor Caio Benjamim Dias, escreveu as seguintes palavras:

“O governador Rondon Pacheco, antes mesmo de assumir o governo, em reunião com os historiadores, intelectuais e artistas de Minas Gerais, em Belo Horizonte, em Ouro Preto, em Sabará, teve oportunidade de dizer que cuidaria com especial carinho e interesse, como uma das atividades prioritárias, da preservação do patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais, e também incentivaria todas as atividades culturais em nosso Estado. Além disso, o governador criaria, como de fato acaba de criar, o seu recente plano mineiro para o desenvolvimento econômico-social de Minas Gerais e acaba de incluir também a preservação paisagística e algumas medidas que vou enumerar, que testemunham o cuidado com que o governo vem cumprindo esta determinação e sobretudo as exigências firmadas na Reunião de Brasília.

[...]

Em 8 de junho de 1971, o governador Rondon Pacheco promulgou a Lei 5.741 que estabelece normas gerais de preservação do patrimônio histórico e artístico de Minas Gerais; **a 30 de setembro de 1971 aprovou a Lei Estadual que autoriza o Poder Executivo a criar o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais.** São muito amplas as atribuições dadas àquele Instituto, **que fica habilitado a proceder o tombamento de bens arqueológicos, etnográficos, paisagísticos, bibliográficos, e artísticos de interesse público.**

E, para preservá-los, o novo Instituto está em fase de instalação, **e irá com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, realizar necessários convênios, [...] [sic] ”**¹⁵⁷. (grifos meus).

¹⁵⁶ FONSECA, Op. Cit. p. 142.

¹⁵⁷ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Anais do II Encontro de Governadores: para a preservação do patrimônio histórico, artístico, arqueológico e natural do Brasil - Realizado em Salvador, Bahia, de 23 a 29 de outubro de 1971. Publicações do IPHAN, Rio de Janeiro, 1973. nº 26. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Anais_II_Encontro_Governadores%201971.pdf Acesso em 14 de agosto de 2017. p. 85-86.

A administração pública de Minas Gerais, durante o encontro de governadores ocorrido em 1971, demonstrou por meio do texto incluído nos Anais, que estava tentando realizar medidas concretas e sistemáticas para preservar, conservar e salvaguardar o patrimônio estadual e municipal, entre as providências efetivadas destaca-se a aprovação da norma de criação do IEPHA-MG (Lei 5775¹⁵⁸, de 30 de setembro de 1971). E que o projeto de lei para o estabelecimento do Instituto que foi apresentado a Assembleia Legislativa teve a colaboração do poeta e pesquisador Affonso Ávila (este assumiria a Superintendência de Pesquisa, Tombamentos e Divulgação do Instituto em 1981, logo em seguida gerenciou a Assessoria de Estudos e Projetos¹⁵⁹). Um contemporâneo este literato, Abílio Machado Filho (que foi secretário do governador na época, Rondon Pacheco), relatou com certa nostalgia o processo de elaboração do texto que instituiria a agência de proteção dos bens culturais mineira:

“[...] é de justiça que eu comece por lembrar a imediata e entusiástica acolhida do então Governador Rondon Pacheco à proposta de criação do IEPHA/MG, aceitando inclusive a idéia de fazê-lo sob a forma de fundação: assim ele teria autonomia e flexibilidade para manter um pequeno quadro permanente de servidores, com remuneração condigna e para contratar estudos e serviços com quem melhor pudesse fazê-los.

O IEPHA/MG foi criado em perfeita sintonia com o então IPHAN, na época dirigido por Renato Soeiro... Minha segunda lembrança está na constituição do primeiro Conselho Curador, que o estatuto previa de cinco membros, três dos quais seriam os dirigentes do órgão, como Presidente, Vice-Presidente e Diretor Executivo. A escolha foi orientada pela idéia de que a presidência deveria ser ocupada por um administrador experiente que, além da capacidade executiva, tivesse o espírito ligado ao nosso patrimônio: e que tivessem assento no Conselho um representante da Igreja, detentora da maior parte dos bens tombados de Minas, um historiador, um pesquisador do barroco e um engenheiro, arquiteto ou especialista em assuntos de arte e história.

Daí decorreram as nomeações de Juko Carneiro de Mendonça, D. Oscar de Oliveira e Luciano Amédée Péret, estes três com funções executivas, e mais Francisco Iglésias e Affonso Ávila. Algum tempo depois, Francisco

¹⁵⁸ALMG. Lei 5775, de 30 de setembro de 1971. Autoriza o Poder Executivo a instituir sob forma de Fundação, o Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA/MG) e dá outras providências. Disponível em:

https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=5775&comp=&ano=1971&aba=js_textoOriginal Acesso em: 11 de junho de 2017.

¹⁵⁹ A historiadora e atual presidente do IEPHA-MG, Michele Arroyo, afirma que quando Affonso Ávila assumiu uma superintendência na entidade de patrimônio mineira reconheceu a necessidade de aumentar a atuação do Instituto na gestão e na identificação dos bens culturais. Para isso Ávila incentivou a “[...] elaboração dos inventários culturais, IPAC, e reforça a importância das instâncias municipais na formulação de políticas de proteção [...]”. ARROYO, Michele. Novos olhares e perspectivas sobre a trajetória do patrimônio cultural de Minas Gerais. In: Suplemento Literário - especial IEPHA, 45 anos. Belo Horizonte, Novembro/Dezembro 2016, Edição nº 1.369, Secretaria de Estado de Cultura. Disponível em: <http://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/index.php/pt-br/premio-de-literatura/2016-1/107-102-1/file> Acesso em 15 de agosto de 2017. p. 04.

Iglésias, por determinação da UFMG, teve de afastar-se do Conselho sendo substituído pelo saudoso historiador Tarquínio José Barboza de Oliveira, cujos inestimáveis serviços a Minas, no IEPHA e em outros setores, estão reclamando estudo e registro [...] [sic]”¹⁶⁰.

Nota-se que há semelhança entre o processo de instauração do SPHAN¹⁶¹ e do IEPHA, pois o governo mineiro também contou com a colaboração de intelectuais da época para elaborar o projeto da entidade que iria cuidar do patrimônio regional e consequentemente contribuíram para a difusão das ideologias da esfera estadual, bem como da federal, uma vez que era preciso legitimar o recém-instaurado regime militar. No caso do serviço nacional do patrimônio tentou-se justificar a presença de diversos estudiosos no quadro de funcionários da seguinte maneira:

“Quanto ao papel dos intelectuais na instituição de preservação do patrimônio, segundo Mário de Andrade, cabe a eles as instâncias de atribuição de valor histórico ou artístico a esses bens. O intelectual representa, portanto, o elo de ligação entre um estado centralizador e a população interessada em preservar seus bens e paisagens [sic.]”¹⁶².

Em ambos os casos parece que os dois entes político-administrativos (mesmo em contextos distintos) utilizaram-se da mesma estratégia, ou seja, contaram com a contribuição de pessoas com elevado grau de erudição durante a implantação e na gestão com intuito de tentar conseguir apoio da comunidade científica e das pessoas em geral, pois a seleção de elementos de cunho histórico e “[...] a consagração de bens de arte erudita como patrimônio nacional contrabalançava a imagem de um governo que recorria a conteúdos culturais para a persuasão ideológica¹⁶³”. E esta era muitas vezes realizada por meio da produção de discursos e de alegorias - como também de outros mecanismos - que os intelectuais selecionavam e declaravam como de valor cultural por meio da utilização de critérios técnicos e científicos, portanto “imparciais”. Assim, ter a participação de doutos na elaboração de anteprojetos para instaurar entidades de proteção patrimonial, estabelecer

¹⁶⁰ IEPHA-MG. Suplemento Especial IEPHA/MG 20 anos. Belo Horizonte, novembro de 1991.

¹⁶¹ Entre os intelectuais que participaram da criação SPHAN e de suas atividades até final da década de 1960 pode-se citar nomes como Afonso Arinos de Melo Franco, Aírton Carvalho, Alcides da Rocha Miranda, Anísio Teixeira, Augusto Carlos da Silva Teles, Cândido Portinari, Carlos Drummond de Andrade, Edgar Jacinto da Silva, Edson Motta, Gilberto Freyre, Heloísa Alberto Torres, José de Sousa Reis, Judith Martins, Lígia Martins Costa, Lúcio Costa, Luís Saia, Luiz de Castro Faria, Mário de Andrade, Miran de Barros Latif, Oscar Niemeyer, Paulo Thedim Barreto, Prudente de Moraes Neto, Renato Soeiro, Sérgio Buarque de Holanda, Sílvio Vasconcelos, Vinícius de Moraes, entre outros.

¹⁶² GIOVANAZ, Marlise. Mário de Andrade: ativista da preservação do Patrimônio Cultural no Brasil. In: Revista Ciências e Letras. n. 31. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, 1979. p. 215.

¹⁶³ FONSECA, Op. Cit. p. 123.

normas que fixassem as funções que tais organismos iriam executar foi importante para legitimar as ações e os discursos dos respectivos governos como “defensores” da identidade, da cultura brasileira e da unidade nacional.

A elaboração da Lei 5775/71 teve, portanto, a participação de figuras conhecidas no meio acadêmico e literário, eles contribuíram para o estabelecimento de várias competências a serem desempenhadas pelo IEPHA-MG, como, por exemplo, a responsabilidade¹⁶⁴ de executar o convênio firmado entre o governo estadual e o Ministério da Educação e Cultura (que é decorrente das premissas estabelecidas para a proteção patrimonial durante o compromisso de Brasília). No artigo terceiro, do supracitado regulamento, determinou-se que tal ente da administração pública indireta estadual deveria realizar um levantamento de bens passíveis de tombamento, efetuar a fiscalização daqueles já classificados, empreender “[...] obra de conservação, reparação e recuperação, ou obra complementar necessária à preservação [...]”, estimular e orientar os municípios a implantarem “mecanismos de proteção¹⁶⁵”, como também promover estudos, cursos e publicações acerca do patrimônio.

O IEPHA, portanto, foi pensado com o objetivo inicial de colaborar com os trabalhos realizados pelo SPHAN na preservação dos bens culturais de Minas Gerais, porém sua atuação seria diferenciada das iniciativas anteriormente executadas por causa da autonomia conferida a ela para conceber e selecionar discursos (como também vestígios) que remetessem a ideia de identidade e de memória “mineira” - entre as diversas¹⁶⁶ manifestadas nos municípios que compõem tal unidade federativa - com a finalidade de reforçar o discurso do nacional. Tal agência estatal de patrimônio deveria, também, estimular a implantação de que políticas públicas locais para que as características singulares de cada cidade e das vivências engendradas no espaço da *urbe* fossem

164

“Art. 15 - Passa à responsabilidade do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA/MG) a execução do convênio firmado pelo Governo do Estado, em data de 8 de março de 1971, com o Ministério da Educação e Cultura, aprovado pela Resolução nº 970, de 12 de maio de 1971, da Assembléia Legislativa do Estado, destinado à execução de serviços de preservação do patrimônio histórico e artístico em Minas Gerais.

Parágrafo único - O Governo do Estado providenciará os aditamentos necessários à adaptação, aos termos desta lei, do convênio referido no artigo” [sic].

ALMG. Lei 5775/71. Idem.

¹⁶⁵ ALMG. Lei 5775/71. Art. 3. Ibidem.

¹⁶⁶ A multiplicidade de memórias não constituiria um problema, pois a coexistência seria possível desde que elas se mostrassem bem integradas, ou melhor, enquadradas à dominante. POLLAK, Op. Cit. p.10.

salvaguardadas por meio de normas que se alinhassem com os demais ordenamentos legais, articulassem com as legislações urbanísticas e de gestão pública.

As atividades iniciais do Instituto, entretanto, ficaram circunscritas à realização de tombamentos e a restauração de bens, segundo Nilson Moraes e Luciana Souza, em:

“Uma das publicações comemorativas dos 20 anos de criação do IEPHA/MG - o Suplemento Especial de 1991 - reuniu uma série de artigos sobre o desenvolvimento do Instituto que apontam para a concentração das ações em tombamentos e restauros de igrejas, capelas, conjuntos arquitetônicos, e centros históricos. De acordo com a publicação, o IEPHA/MG voltou-se para o Norte de Minas - Vale do São Francisco e Vale do Jequitinhonha - e alcançou sua fase áurea na primeira metade da década de 1980 por conta do volume de obras realizadas, dos recursos despendidos e da ampliação de sua equipe técnica”¹⁶⁷.

A expansão do trabalho patrimonial ocorrida na década de 1980 - acima citada - foi viabilizada, também, pelo estabelecimento de três superintendências e pela criação de um instrumento cautelar chamado “Inventário de Proteção do Acervo Cultural (IPAC)”¹⁶⁸. E à semelhança do IPHAN que atribui aos primeiros anos de funcionamento a antonomásia de “período áureo”¹⁶⁹ - devido ao número expressivo de trabalhos realizados, mesmo sem muitos recursos financeiros e com o número de especialistas reduzido - é possível afirmar

¹⁶⁷ MORAES, Nilson Alves; SOUZA, Luciana Christina Cruz e. Estado e Patrimônio: o IEPHA/MG e o caso de Minas Gerais. In: IV Seminário Internacional – Políticas Culturais. Setor de Políticas Culturais – Fundação Casa de Rui Barbosa – Rio de Janeiro, 16 a 18 de outubro/2013. Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2013/11/Luciana-Christina-Cruz-e-Souza-et-alii.pdf> Acesso em: 12 de agosto de 2017.

¹⁶⁸ Esse instrumento patrimonial tem sido muito debatido durante as reuniões do Conselho Estadual do Patrimônio Cultural (Conep), desde de 2012, pois alguns setores da sociedade entendem que na prática o IPAC deve ser usado para identificar e documentar bens culturais, sem imputar lhes proteção e salvaguarda de fato. Outros grupos, por sua vez, defendem que de acordo com a Constituição Federativa de 1988 o próprio nome desse mecanismo ressalta que ele é um dispositivo de acautelamento e com efeitos jurídicos (civis e penais), conferindo, portanto tutela ao patrimônio que é inventariado. Para maiores informações ver: <http://www.iepha.mg.gov.br/programas-e-acoas/ipacmg> Acesso em: 01 de setembro de 2015.

¹⁶⁹ O período entre 1937 e 1967 é conhecido como “fase heroica” do IPHAN, nesta época a entidade era presidida por Rodrigo de Melo Franco de Andrada e contava em seu quadro de funcionários vários intelectuais. A respeito do assunto Cavalcanti escreveu que,

“[...] A primeira fase da repartição é frequentemente referida como fase ‘heroica’. ‘Heroica’ por conta do ‘romantismo’ das viagens para desvendar a realidade brasileira tão exótica e desconhecida no próprio país; pela escassez de recursos e número de funcionário para a hercúlea tarefa de classificar e tomar conta dos bens em todo o território nacional. A excitação revolucionária e o trabalho apaixonado de redescoberta do Brasil alternam-se, entretanto, desde os primeiros tempos do SPHAN, com a angústia e o sofrimento derivados do sentimento de impotência face à enorme burocracia que envolvia cada projeto na rotina do órgão [...]”.

que o IEPHA-MG também possuiu uma fase em que alguns de seus servidores rememoram como uma época com melhores condições de trabalho e grande quantidade de atividades de preservação realizadas. Na década de 1990, entretanto, tal cenário se modificou e as falas acerca dos sucessivos cortes de recursos, da diminuição do quadro de pessoal e do achatamento das remunerações fazem parte dos Relatórios de Gestão, *exempli gratia*, no documento emitido para fazer o balanço das atividades executadas entre os anos de 1991 e de 1994 expõem-se a seguinte situação:

“Devido a fatores de ordem política e econômica, nos últimos oito anos o IEPHA/MG teve sua atuação reduzida. No entanto, as dificuldades econômicas, falta de recursos para o desenvolvimento de projetos de restauração e fiscalização e a diminuição dos quadros devido aos baixos salários, não impediram o órgão de cumprir seu papel de zelador do patrimônio cultural mineiro”¹⁷⁰ [sic].

Tal panorama de retração econômica provocou mudanças nas atividades do IEPHA-MG diminuindo, portanto, a atuação direta desse organismo estatal nos municípios (como, por exemplo, na execução de fiscalização, no desenvolvimento de projetos de prevenção, de proteção e de educação, etc.) delegando, dessa forma, ao poder local - por meio de emissão de normas e de assessoria - o papel de responsável pela guarda patrimonial juntamente com os órgãos dos demais âmbitos de poder.

Com a promulgação da Lei Estadual 12.040/95, - popularmente conhecida como Lei *Robin Hood* - houve maior incentivo por parte da esfera estadual para que os governos locais assumissem a responsabilidade de cuidar de seus bens culturais e para que documentassem as atividades patrimoniais realizadas, pois poderiam receber - caso desejassem pleitear - repasses financeiros advindos dos recursos capitados pelo governo por meio do Imposto incidido sobre a Circulação de Mercadorias, Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Em outras palavras, este instrumento jurídico “dispõe sobre a distribuição da parcela de receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos Municípios, de que trata o inciso II, do parágrafo

¹⁷⁰ MINAS GERAIS, Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico. Relatório de Atividades 1991-1994. Minas Gerais, 1994.

O artigo 158, § único, inciso II, diz que pertence ao município “até um quarto, de acordo com o que dispuser lei estadual ou, no caso dos Territórios, lei federal” das operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços, ou seja, do ICMS. SENADO. CF/88. Disponível em: https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_158_.asp Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

único, do artigo 158 da Constituição Federal [...]”¹⁷¹”, na primeira versão da lei haviam treze critérios para a redistribuição de verbas e o que versava acerca do patrimônio era o sétimo, que tinha a seguinte redação:

“VII - patrimônio cultural: relação percentual entre o índice de Patrimônio Cultural do Município e o somatório dos índices para todos os municípios, fornecida pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico - IEPHA -, da Secretaria de Estado da Cultura, que fará publicar, até o dia 30 de abril de cada ano, os dados apurados relativos ao ano civil imediatamente anterior, observado o disposto no Anexo III desta Lei”¹⁷².

Cabia ao IEPHA-MG distribuir uma pontuação de acordo com o Índice de Patrimônio Cultural (PPC) que foi detalhado no anexo da referida lei, ou seja, de acordo com o tipo e o número de atributos que um município possuía tutelados pela esfera estadual ou pela federal atribuía-se automaticamente determinado valor na contagem final dos pontos referentes ao ICMS-Cultural¹⁷³. Em outras palavras, a localidade que tem um bem tombado ou registrado pelo IPHAN e/ou pelo IEPHA-MG mesmo que não envie documentos ao instituto mineiro pleiteando recursos do ICMS recebe repasses advindos desse imposto para conservar e para preservar os bens culturais. A pontuação final de uma cidade, portanto, é resultante da somatória das notas do PPC com as que são atribuídas caso a localidade cumpra as determinações estabelecidas pelas Resoluções ou pelas Deliberações Normativas¹⁷⁴ (elaboradas pelo IEPHA-MG conforme versava tal lei), assim para um município receber verbas do ICMS-Cultural o trâmite basicamente seria o seguinte: realizar ações culturais de acordo com as diretrizes expedidas por meio desses regulamentos, enviar tal conjunto de apontamentos ao Instituto até a data definida por lei para que os técnicos da

¹⁷¹ FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Lei 12.040 de 28 de dezembro de 1995. Disponível em: <http://www.fjp.mg.gov.br/robin-hood/index.php/leirobinhood/legislacao/lei1204095> Acesso em 23 de julho de 2017.

¹⁷² FJP. Lei 12.040/95. Idem.

¹⁷³ Tentado exemplificar, se um município possui um bem móvel tombado pela União e um imóvel classificado pelo estado, ele ganha automaticamente 01 ponto pela primeira proteção e 02 pela outra. No anexo III da lei 12.040/95 que substituído pelo II da lei 18.030/09 encontram-se detalhadas as pontuações que se deve conceder por cada atributo que for salvaguardado por uma ou mais das três esferas de poder concomitantemente ou não.

¹⁷⁴ As exigências das atividades que os municípios deveriam realizar no campo patrimonial, a forma de documentá-las e a maneira de envio dos dossiês, bem como dos comprovantes de atividades realizadas ao Instituto eram determinadas, até o ano 2000, por meio de Resoluções (estas eram textos elaborados de forma direta pela referida entidade). Depois passaram a ser definidas pelas Deliberações Normativas, ou seja, os técnicos do IEPHA-MG elaboravam os critérios por meio de um texto que era submetido ao Conselho Estadual do Patrimônio Cultural - CONEP para avaliação, se fosse o caso os conselheiros sugeriam modificações, depois as proposições seguiam para reapreciação decidindo-se pela aprovação ou pelo arquivamento. Ao todo foram três resoluções (01/1996, 01/1997, 01/2000) e até o momento nove deliberações, a saber: 01/2002, 02/2002, 01/2004, 01/2005, 01/2007, 01/2009, 01/2011, 02/2012 e 01/2016.

referida entidade patrimonial fizessem um análise criteriosa, julgando se o trabalho realizado cumpriu as exigências estabelecidas nas normativas e na lei, como também se as ações implementadas foram pertinentes ao salvaguardarem e ao preservarem os bens culturais locais.

Na Deliberação publicada no ano de 2005 incluiu-se a exigência de realização de atividades de educação patrimonial por parte do município no rol das ações que se deveria desenvolver, em conjunto, com os empreendimentos que demonstrassem o efetivo funcionamento do conselho de patrimônio local (este era o critério mínimo que deveria ser cumprido caso uma localidade desejasse pleitear recursos oriundos do ICMS-Cultural). No início da mesma década, a Lei 12.040/95 foi substituída pelo ordenamento 13.803 de 27 de dezembro de 2000¹⁷⁵ e posteriormente esta foi modificada pela Lei 18.030, de 12 de janeiro de 2009. A última alteração retirou a imutabilidade da data de entrega da documentação, até então era obrigatório a postagem até 30 de abril de cada ano, deixando, assim, a fixação do período de envio como um ato discricionário do IEPHA-MG, permitindo que em caso de situações sociais e/ou naturais atípicas (como desastres causados por fortes chuvas) o dia para a remissão fosse modificada.

Outras vicissitudes realizadas no ordenamento elaborado em 2009 para estabelecer os critérios para se captar verbas provenientes do ICMS-Cultural foram a inclusão do registro de bens imateriais em nível federal, estadual e municipal como atributo de pontuação (ver anexo II da supracitada Lei), bem como a adição da elaboração de projetos e da efetiva realização de atividades de educação patrimonial - oficializando, portanto, as atividades pedagógicas voltadas para os bens culturais como item das políticas públicas para proteção, preservação e salvaguarda do patrimônio em âmbito local e regional.

2.2 A educação patrimonial realizada pelo IEPHA-MG no municípios entre 2005 e 2010

Mesmo o IEPHA-MG sendo uma entidade da administração indireta da antiga Secretaria de Educação e Cultura o início do trabalho educacional só foi iniciado anos mais tarde com a publicação de uma cartilha¹⁷⁶, porém as atividades de cunho didático

¹⁷⁵ FAZENDA, Lei 13.803/00. Disponível em: http://www.fazenda.mg.gov.br/governo/assuntos_municipais/legislacao/leiestadual13803_00.htm Acesso em: 20 de agosto de 2017.

¹⁷⁶ A “Cartilha do Patrimônio” foi lançada em 1989 e era destinada “às comunidades, aos alunos e aos professores numa abordagem mais incisiva e política, porém menos didática. Nesse sentido, todas as partes eram envolvidas com responsabilidade no processo tanto da destruição quanto da preservação do patrimônio

desenvolvidas nesse período não foram “[...] contínua[s] e sistemática[s]”¹⁷⁷. As primeiras ações pedagógicas voltadas para os bens culturais almejavam uma efetiva participação da sociedade. As práticas educacionais, entretanto, eram conduzidas pelos servidores do instituto que muitas vezes atendiam às demandas e aos interesses político-administrativos ao invés de tentar responder às necessidades dos grupos sociais locais.

“Na década de 1980, as comunidades que recebiam obras executadas em seus municípios realizavam algumas promoções como festas, reuniões e outras ações que envolviam também os técnicos do IEPHA/MG. A cada obra, técnicos e comunidade se dividiam na sua execução e recuperação dos bens tombados. Em suma, em uma análise da conjuntura atual, podemos ver certa desarticulação da sociedade com os institutos oficiais de preservação. Podemos ver, ainda, cidades com problemas de preservação e de valorização da sua memória”¹⁷⁸ [sic].

Várias falas contidas nos relatórios de atividades concluídas e nas produções acadêmicas que alguns funcionários do instituto elaboraram - como a transcrita acima - encontra-se a ideia de estimular os agentes locais a participem de maneira direta das ações patrimoniais, incentivando, portanto, que a autonomia na escolha das atividades educacionais e dos bens culturais que representariam àquela localidade fosse exercida, que a seleção do modo como a gestão dos elementos relativo à história, à identidade e à memória acontecesse em conjunto com as demais esferas e organismos sociais (em especial com a estatal), visando resultados mais eficazes, assim como eficientes no que tange a preservação. Encontra-se nos mesmos documentos, entretanto, narrativas que demonstram que as atividades que o IEPHA-MG realizou junto à sociedade foram na contramão das visões por ele proferida, pois nota-se que o instituto conduziu a maioria delas com o objetivo de incutir uma dada visão de patrimônio, como também de autoridade competente para traçar diretrizes e para reconhecer quais elementos possuíam características que permitissem sua valorização como bem de cunho cultural.

No trecho que se citará a seguir pode-se constatar a contradição entre a ideologia proferida pelo instituto e o que ele de fato executou: “[...] optou-se por trabalhar com os próprios alunos na expectativa de desenvolver o aspecto do protagonismo juvenil. Alguns

cultural de sua comunidade”. FALEIRO, Rodrigo Flávio de Melo; RANGEL, Carlos Henrique. Educação patrimonial – uma abordagem empírica, didática e criativa. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 14, n. 20, 1º sem. 2013. p. 188-189. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewFile/5295/5244> Acesso em: 12 de junho de 2014.

¹⁷⁷ FALEIRO; RANGEL. Op. Cit. p. 188.

¹⁷⁸ Idem. p.191.

estudantes foram escolhidos para serem capacitados como monitores e defensores do patrimônio por técnicos do IEPHA”. Nessa oração nota-se a tentativa de tal entidade estatal de superar - pelo menos no âmbito do discurso - o papel de condutor colocando-se como incentivador, fomentador e orientador das ações patrimoniais, porém, foram os técnicos que selecionaram os alunos, ao que parece não houve oportunidade para que os mesmos se candidatassem voluntariamente ou que os professores (que por conhecerem melhor as habilidades discentes poderiam apontar aqueles que se interessariam pelas atividades a serem realizadas e pela temática) ajudassem os servidores do IEPHA-MG na escolha. Nota-se a intenção de realizar atividades educacionais que mobilizassem, que promovessem o intercâmbio de conhecimentos entre as pessoas locais e que estimulassem a participação destes é ostensivamente citada nos textos do instituto, ao prosseguirem a narrativa da atividade pedagógica acima citada, por exemplo, assim a redigiram: “a intenção maior era fazê-los adquirir liderança e autoestima elevada para que pudessem propagar essa ideia para outros alunos, como agentes culturais ativos e participativos do processo¹⁷⁹”.

As atividades educacionais voltadas ao patrimônio, na década de 1980, apesar de tentarem envolverem os participantes utilizaram os monumentos como artefatos que dão a conhecer o passado como contínuo, ou seja, a visão que até então o IEPHA-MG proferia o presente seria uma extensão do pretérito, assim a preservação do patrimônio serviria para “construir un pasado común”, como afirmou Todorov. Nos relatórios do projeto denominado “Educação, Memória e Patrimônio”, desenvolvido, nos anos de 1990, pelo instituto de salvaguarda patrimonial de Minas Gerais, percebe-se que tal órgão considerava que a memória se externalizava por meio patrimônio e que a educação era capaz de “conscientizar” os indivíduos a respeito da importância de “conservar” para manter “las identidades y pertenencias tradicionales”¹⁸⁰. Em outras palavras, para o IEPHA a memória que chegou até o presente era uma herança dos acontecimentos ocorridos no passado, por isso ela se justificaria na realidade temporal que já havia ocorrido, sofrendo, portanto, pouca influência das outras temporalidades, por isso a reminiscência estaria cristalizada na época em que foi formada e era expressa por intermédio dos bens culturais. Estes deveriam ser conservados porque permitem que se perceba as ideias e os elementos fixados no tempo pretérito, nessa vertente de pensamento a educação patrimonial seria empreendida com a

¹⁷⁹ FALEIRO; RANGEL. Op. Cit. p. 201.

¹⁸⁰ TODOROV. Tzvetan. Los abusos de la memoria. Paris: s/e, 1995. p. 20-25. Disponível em: <https://somoisxpiratas.files.wordpress.com/2017/06/los-abusos-de-la-memoria-de-tzvetan-todorov.pdf>
Acesso em: 28 de outubro de 2016.

finalidade de mostrar que devido a capacidade dos bens culturais de “guardarem” a memória e por serem um dos constitutivos da identidade era preciso protegê-los.

Para o IEPHA-MG era preciso instrumentalizar os participantes das atividades educacionais com uma “fundamentação teórica”¹⁸¹ mais detalhada para que promovessem em conjunto a preservação do patrimônio local. E como forma de suprir esta necessidade, desenvolveu-se o projeto “Educação, Memória e Patrimônio”, nele as atividades foram pensadas para serem executadas em escolas públicas estaduais e pretendia-se difundir os elementos culturais que seus técnicos julgavam ser representativos da cultura mineira. Entre 1997 e 1998, a referida agência de proteção patrimonial de Minas Gerais empreendeu também o “Programa Oficina Cultura” com o intuito capacitar agentes locais para que estes auxiliassem na preservação dos bens culturais. O relatório de gestão do período supracitado indica que tal iniciativa contou com a presença de cerca de 590 alunos.

A população era vista pelo IEPHA-MG, como agente, ou melhor, “multiplicadores do modelo apreendido”¹⁸² capazes de auxiliar na salvaguarda dos bens culturais, contudo, as pessoas somente se tornavam propaladores do conhecimento após “aprenderem” a respeito da importância dos bens patrimoniais para a formação da identidade e da memória do estado por meio dos materiais elaborados pelos servidores do Instituto, ou seja, havia uma dicotômica convivência de abordagens pedagógicas dentro da entidade de preservação mineira e tal oposição foi expressa nos relatórios ao correlacionarem a teoria e com a prática. Na atividade educacional elaborada, no ano de 1994, em duas escolas estaduais a seguinte metodologia foi aplicada:

“O trabalho denominado Jornada do Patrimônio Cultural foi precedido pela definição das atividades a serem desenvolvidas e pela elaboração do plano de trabalho. Devido ao ineditismo da experiência, foram muito discutidas as formas de abordagem adotadas. A coordenação do projeto, em reunião com os professores, identificou as temáticas de interesse dos alunos e **definiu a abordagem inicial dos docentes**, que consistiria basicamente em um trabalho interativo, participativo e envolvente. **O material didático foi todo elaborado pelos técnicos, assim como a sugestão para roteiro de pesquisa, reprodução do acervo histórico/fotográfico da Casa Borba Gato em Sabará, além da confecção de slides para um Jogo de Memória e propostas de atividades**”¹⁸³.
(grifos meus)

¹⁸¹ Idem. p.189.

¹⁸² Ibidem. p. 197.

¹⁸³ Ibidem. p. 193.

A ação educativa realizada em 1994 teve a intenção de empreender a proteção e a promoção dos bens culturais por meio de estratégias de efetiva participação dos professores e dos aprendizes, porém, o que se pode observar - em especial a partir da citação acima transcrita - é que os servidores do IEPHA-MG não envolveram de fato a coletividade na execução das atividades. A integração dos participantes durante a realização da Jornada restringiu-se no caso dos professores a ajudar a delinear os interesses dos alunos e o papel destes foi o de executar as tarefas solicitadas. Não houve, portanto, a desejada mobilização uma vez que os componentes do grupo não foram envolvidos, por exemplo, no processo de escolha dos materiais e das práticas que seriam desenvolvidos, nem no gerenciamento da parte burocrática, necessária para a execução dos trabalhos planejados.

Como forma de tentar realizar ações mais contínuas de educação patrimonial, buscando, assim, um gradual envolvimento da população local de maneira efetiva um convênio entre a Fundação João Pinheiro (FJP), a Secretaria de Estado da Educação (SEE), e o IEPHA-MG foi firmado. Durante esta parceria foi realizada a análise de alguns projetos, programas e atividades já realizados pelo instituto de patrimônio estadual para melhor embasar a definição de uma metodologia e de um plano de ações que contemplassem a diversidade do território mineiro, assim:

“Em outubro de 2003, foi lançado o Programa de Educação Patrimonial na rede pública de ensino, resultado do convênio assinado entre as Secretarias da Cultura, da Educação, o IEPHA-MG e a Fundação João Pinheiro. A primeira fase do projeto compreendia a elaboração da disciplina Educação Patrimonial, lecionada pelo projeto Escolas em Rede, via internet. O objetivo do programa seria disseminar conceitos e atitudes de proteção ao patrimônio cultural que contribuíssem para a formação de cidadãos conscientes em suas relações socioculturais, éticas e estéticas com o patrimônio cultural. As escolas públicas seriam estimuladas a desenvolver ações pedagógicas junto aos alunos e comunidades escolares voltadas para a valorização do patrimônio cultural de Minas Gerais¹⁸⁴”.

Dentro desse programa optou-se por trabalhar com alunos que cursavam o Ensino Médio e com seus professores, pois se entendia que esse conjunto de pessoas era um potencial “multiplicador” do conhecimento construído acerca do patrimônio cultural não só no meio escolar, mas no ambiente no qual possuíam redes de sociabilidade. A Fundação João Pinheiro realizou estudos nos locais nos quais foram empreendidas as atividades educacionais pelo IEPHA-MG e “o resultado desse levantamento [...] originou um artigo

¹⁸⁴ COSTA, Gleise Marino. Patrimônio e Recepção: um estudo de caso das escolas estaduais tombadas de Belo Horizonte. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. p. 54.

publicado na Coleção Lições de Minas, denominado ‘Educação Inclusiva - construindo significados novos para a diversidade¹⁸⁵’.

No ano seguinte o programa de educação patrimonial para a rede pública de ensino não foi realizado devido à redução do quadro de funcionários do IEPHA-MG, apesar de ter sido pensado para que as ações pedagógicas voltadas para os bens culturais fossem mais perenes. A documentação referente às atividades educacionais implementadas na segunda metade dos anos 2000 aponta que a citada entidade de preservação patrimonial reestruturou suas ações e trabalhou apenas nas cidades que possuíam algum bem protegido pelo próprio órgão. Por isso os municípios que receberam atividades pedagógicas a partir de então foram: Buritizeiro, Entre Rios de Minas, Jeceaba, Lagoa Dourada, Paracatu, Pirapora, Pitangui, São Brás do Suacuí e Belo Horizonte (por meio das escolas tombadas). Quando as localidades possuíam bens comuns, ou seja, se havia elementos protegidos que ficavam nos limites territoriais entre dois municípios os cursos, as oficinas e as demais ações educacionais foram realizadas para as populações de ambas as localidades e de forma conjunta, integrando-as, portanto.

O IEPHA-MG ao desenvolver atividades pedagógicas utilizou algumas estratégias para que os munícipes participassem das ações que foram planejadas anteriormente por técnicos locais juntamente com seus servidores a partir de reuniões e de troca de mensagens eletrônicas. Coube, porém, às prefeituras - por meio das secretarias, das escolas e/ou dos centros culturais - propor quais as atividades iriam ser desenvolvidas. Assim, a construção e a realização das ações educacionais, por parte da Entidade Mineira de Patrimônio, conseguiram ser mais participativas que as realizadas nos períodos anteriores. Isso foi ocasionado pela mudança que o conceito de patrimônio sofreu com a inclusão de elementos imateriais em seu rol, assim

“Uma radical transformação como esta inseriu vários novos agentes no trato com o patrimônio, bem como instituiu novos patrimônios. Difundiu-se o entendimento de que toda cidade e todas as pessoas têm sua própria história e o direito à preservação de suas memórias e referências próprias. A questão simbólica, pilar mestre da questão cultural, passou a se configurar também como elemento basilar da preservação do patrimônio cultural, trazendo consigo os problemas relacionados à intersubjetividade e ao jogo democrático.

A consciência de que é impossível congelarem-se as cidades e os edifícios e que, como estes, as culturas e sociedades estão em constante transformação, apresentou a sustentabilidade - conceito herdado dos movimentos ambientais também sujeitos a essas pressões - como método

¹⁸⁵ FALEIRO; RANGEL. Op. Cit. p. 197.

operacional. As sociedades se viram, então, frente a uma equação que admite termos de difícil trato na prática cotidiana por se distinguirem bastante da ciência positivista em que se baseava a lida com o patrimônio: a sustentabilidade e a questão simbólica”¹⁸⁶.

Com o alargamento do campo patrimonial e com o surgimento de novos agentes nas interpretações históricas, a cidade se mostrou um objeto cultural e um local repleto de outros bens patrimoniais, pois nela se pode investigar as criações dos homens e os processos de mudanças, de permanência, de conflitos e de apaziguamento. Sendo assim, no espaço citadino encontra-se ao mesmo tempo forças de cunho social, representações simbólicas e suportes materiais, tomando esta assertiva como base e os argumentos de Paulo Ormino de Azevedo, ao fazer uma crítica ao texto de Ulpiano Bezerra de Meneses, nos quais alerta que, a preservação da cidade

“[...] ou de parte dela não pode se restringir, portanto, ao artefato material, ignorando as duas dimensões urbanas, as práticas sociais e os sentidos associados. Sem essa integração a cidade perde a sua vida, vira sítio arqueológico, ou pior, parque temático. Ao contrário dos monumentos arquitetônicos e objetos de arte, a cidade nunca é uma obra acabada, virtualmente perfeita como na tradição clássica. O congelamento da cidade significaria sua morte. O que podemos é conservar algumas partes ou componentes da cidade, como monumentos, tendo em vista não só o passado, mas especialmente o futuro”¹⁸⁷.

Assim a cidade - em suas dimensões espaciais, sócio-políticas e simbólicas - passa por contínuas transformações tal qual a vida humana e como ela é historicamente construída os seus elementos culturais passam, de igual modo por um processo de revalorização e de ressignificações. E tais itens que são tidos como comuns para um grupo de pessoas, em um determinado tempo, têm sua relevância revista para que novamente sejam integrados à composição dinâmica urbana, pois esta como Azevedo destacou “[...] nunca é obra acabada” pois

“[...] uma cidade inventa seu passado, construindo um mito das origens, descobre pais ancestrais, elege seus heróis fundadores, identifica um patrimônio, cataloga monumentos, transforma espaços em lugares com

¹⁸⁶ CARSALADE, Flávio de Lemos. O trabalho no campo patrimonial na contemporaneidade. In: Suplemento Literário - especial IEPHA, 45 anos. Belo Horizonte, Novembro/Dezembro 2016, Edição nº 1.369, Secretaria de Estado de Cultura. Disponível em: <http://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/index.php/pt-br/premio-de-literatura/2016-1/107-102-1/file> Acesso em 15 de agosto de 2017. p. 34.

¹⁸⁷ AZEVEDO, Paulo Ormino de Azevedo. A cidade como obra aberta. In: MORI, Victor Hugo; SOUZA, Marise Campos de; BASTOS, Rossano Lopes; GALLO, Haroldo (Orgs.). Patrimônio: Atualizando o debate. São Paulo, 9ª SR / IPHAN, 2006. p. 65.

significados. Mais do que isso, tal processo imaginário de invenção da cidade é capaz de construir utopias, regressivas ou progressivas, através das quais a *urbs* sonha a si mesma¹⁸⁸”.

Tendo em vista as novas abordagens concernentes à cidade e aos bens culturais é que os projetos educacionais realizados pelo IEPHA-MG entre 2005 (ano em que a Educação Patrimonial tornou critério obrigatório no ICMS-Cultural) e 2010 foram pensados, portanto, o instituto tentou romper com a noção de patrimônio e de *urbe* como algo estático, pois a acepção dessas duas dimensões deriva de processos ocorridos dentro da sociedade bastante complexos. Com relação à educação patrimonial - a exemplo das atividades realizadas na década de 1990 e durante os primeiros anos de 2000 - o instituto de preservação mineiro continuou buscando maneiras para que as ações, por ele empreendidas, promovessem o diálogo entre os participantes e agenciassem maior participação na construção de conhecimentos acerca do local onde eles possuíam redes de sociabilidade. Tornando, dessa forma, o processo de aprendizado mais reflexivo e crítico, engendrando, portanto, o reconhecimento da importância desse ambiente e das diversas práticas sociais nele exercidas para a coesão social.

O primeiro projeto de Educação Patrimonial a ser desenvolvido pelos técnicos do IEPHA-MG teve as concepções acima como base e foram elaboradas para compor o “Programa de Educação Patrimonial Memória e Cidadania”. Para realizar as ações que esta iniciativa pretendia foram firmadas parcerias com diferentes segmentos sociais como: “[...] comunidades quilombolas, associações de bairros, Conselho Municipal do Patrimônio, Secretaria Municipal de Educação, secretarias municipais de Cultura, diversas entidades públicas e privadas e escolas estaduais e municipais”¹⁸⁹. A exemplo de qualquer processo histórico a ruptura com os procedimentos anteriormente realizados convive com continuidades seja de pensamentos e de práticas. Nos discursos acerca do citado programa é possível perceber resquícios da visão de educação voltada ao patrimônio como atividade instrutivista, ou seja, que transmite um conhecimento pronto acerca dos bens culturais como será demonstrado nos trechos que se seguem.

As atividades educacionais realizadas pelo Instituto dentro do Programa foram estruturadas da seguinte forma: a escolha da localidade seria feita devido a alguma atuação pretérita da entidade ou naquele dado contexto, após o aceite do convite os responsáveis

¹⁸⁸ PESAVENTO, Sandra Jatahy. Memória, história e cidade: lugares no tempo, momentos no espaço. Uberlândia: ArtCultura, 2002. p.25.

¹⁸⁹ FALEIRO; RANGEL. Op. Cit. p. 199.

pela área de educação e/ou de patrimônio municipal escreveriam um projeto a partir das orientações dos técnicos do IEPHA (normalmente esta etapa era realizada por e-mail). Após o delineamento das atividades tais funcionários da prefeitura elaborariam estratégias para mobilizar a comunidade a participar das palestras e das oficinas ministradas pela equipe do Instituto. A metodologia utilizada consistia basicamente em adaptações das propostas elencadas no “Guia Básico de Educação Patrimonial” do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que envolvia:

“[...] quatro etapas progressivas de apreensão concreta de objetos e fenômenos culturais (a saber: observação, registro, exploração e apropriação), as autoras reivindicam a natureza processual das ações educativas, não se limitando a atividades pontuais, isoladas e descontínuas. De acordo com as autoras, Educação Patrimonial consiste em um ‘processo permanente e sistemático’, centrado no ‘Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo’ [...]”¹⁹⁰.

No “Programa de Educação Patrimonial Memória e Cidadania” era prevista a atuação direta dos técnicos do IEPHA-MG nos municípios e Paracatu foi a primeira localidade que os recebeu para a realização do conjunto de ação elaboradas para compô-lo. Durante a atividade inicial

“[...] foi realizada uma oficina para formação e capacitação dos envolvidos na execução do programa e nela foram formados seis grupos de trabalho, que selecionaram os seguintes temas para elaboração de projetos: “Pesquisando a Comunidade Quilombola Família dos Amaros”; “Descubra Paracatu: paracatuense”; “Consciência patrimonial”; “O Resgate da memória do núcleo histórico”; “Literatura paracatuense” e “Caretada na escola”.

[...]

aniversário da cidade, ocorreu a exposição dos resultados alcançados no decorrer dos meses e uma avaliação coletiva para, posteriormente, ser dada continuidade aos trabalhos, uma vez que a Educação Patrimonial deve ser adotada como uma prática permanente”¹⁹¹

É perceptível o aumento da participação efetiva dos envolvidos, outro avanço foi defender a educação patrimonial como um processo que leva em conta as peculiaridades de cada local e não como uma metodologia única e estanque, mas algumas temáticas escolhidas pelos grupos para elaborarem projetos que abordassem os elementos culturais da cidade demonstram um viés tradicional. Os títulos “Consciência patrimonial”; e “O Resgate

¹⁹⁰ FLORÊNCIO, Op. Cit. p.13.

¹⁹¹ FALEIRO; RANGEL. Op. Cit. p. 199.

da memória do núcleo histórico” indicam que a concepção bancária ainda era forte dentro do IEPHA-MG e entre os participante, pois resgatar e criar consciência são atitudes pedagógicas - para teóricos da psicologia e da educação como Paulo Freire - passivas, uma vez que implica que em achar e em fazer emergir do inconsciente um conjunto de ideias, atitudes, crenças nascidas das relações sociais e que foram perdidas, esquecidas. Em outras palavras o conhecimento estava dado no ceio da sociedade a espera de uma ação para voltar à tona e este procedimento de afloramento não requer a transformação e a construção de crítica do que se é transmitido.

Em Pitangui as ações educativas voltadas para os bens culturais foram realizadas como forma de amenizar as dissonâncias geradas a partir da abertura do processo de tombamento pelo IEPHA-MG da região que se entendeu, naquele dado momento, como núcleo histórico da cidade. Na época, várias reuniões foram realizadas pela população para contestar a maneira como a entidade patrimonial mineira havia elaborado o plano de acautelamento, artigos de jornais foram publicados com vários posicionamentos acerca da questão e protestos foram empreendidos durante os encontros realizados pelo instituto para apresentar aos munícipes o projeto de intervenção jurídico-patrimonial. Nos relatórios que narram como as atividades de educação patrimonial que foram realizadas em Pitangui, contudo, não foram encontradas falas que demonstrassem - de maneira explícita - que houve embates e discursos dissonantes na localidade. A justificativa encontrada no projeto inicial para embasar a realização das ações pedagógicas, por sua vez, é a mesma que foi delineada para Paracatu, ou seja, elas foram empreendidas para capacitar os agentes locais para que estes elaborassem e desenvolvessem projetos patrimoniais de maneira contínua e participativa em seu município.

As ações em Pirapora e em Buritizeiro iniciaram, em 2008, com o envio de propostas de trabalho por parte dos dois municípios, entretanto, as ações de educação foram desenvolvidas em meados do ano subsequente e abordou a “Ponte Férrea Marechal Hermes”, uma vez que esta havia recebido proteção estadual mediante tombamento oito anos antes da realização das ações de Educação Patrimonial. A justificativa apresentada para focar tal bem foi que o processo educativo ajudaria da população de ambas as cidades a compreender a importância que a ponte teve para a economia, a política e as relações de sociabilidade da região. A metodologia utilizada foi a mesma executada nas localidades anteriores, ou seja, foi inspirada nas propostas apresentadas no Guia básico de Educação Patrimonial.

A conclusão que os técnicos do IEPHA-MG chegaram após as atividades nestes municípios foi que “a efetiva participação popular e o pleno envolvimento de grupos heterogêneos nas ações de difusão do patrimônio local e de reconhecimento da necessidade de preservação de sua cultura são objetivos já alcançados com a implantação do programa¹⁹²”. A análise das pastas documentais de cada um dos municípios, entretanto, não deixa claro que os participantes foram ouvidos em todas as localidades no que concerne aos seus anseios patrimoniais, pois quem elaborou os projetos que foram executados dentro do programa foram os servidores das prefeituras que exerciam alguma função administrativa no âmbito cultural ou da educação, apesar do IEPHA-MG afirmar que “[...] elaboração dos projetos [foi realizada] pelos grupos da oficina” e esta foi ministrada para promover a “[...] capacitação e formação dos interessados em desenvolver projetos de Educação Patrimonial¹⁹³”. Em Pitangui, por exemplo, é nítido que as reivindicações de apenas alguns grupos sociais foram colocadas nas propostas de educação patrimonial.

O conteúdo das correspondências eletrônicas que foram trocadas entre os agentes municipais e os técnicos do Instituto deixa claro que a maioria das propostas enviadas, que a seleção dos temas abordados e que a elaboração do modo de trabalho ficaram sob a responsabilidade de servidores públicos locais, logo os interesses governamentais parecem ter se sobreposto à vontade dos produtores/detentores dos bens culturais locais.

As ações de Educação Patrimonial na capital mineira foram pensadas para ser aplicadas nos seis¹⁹⁴ edifícios escolares pertencentes a esfera estadual que tinham sido tombados pelo IEPHA-MG, a partir de 1982, mas as iniciativas educacionais foram efetuadas apenas nos colégios Afonso Pena, Barão do Rio Branco, Olegário Maciel e Instituto de Educação, entre 2008 a 2010. Os objetivos delineados foram: trabalhar o espaço escolar como produtor de saberes curriculares e de cultura, fortalecer a identidade da comunidade local com a escola, incentivar as pesquisas acerca do edifício escolar e da localidade onde ela foi construída, tecendo assim a relação entre o recinto educacional e a cidade. Para isto, se capacitou professores, funcionários em geral e alunos por meio de palestras, oficinas e troca de experiências. Como produto resultante dessas atividades formativas, uma exposição seria montada após a seleção pelos participantes de bens materiais e de referências que representariam as manifestações imateriais ligados ao

¹⁹² FALEIRO; RANGEL. Op. Cit. p. 199.

¹⁹³ Idem. p. 200.

¹⁹⁴ Instituto de Educação (Decreto nº 21.969/82), E. E. Olegário Maciel (Decreto nº 27.927/88), Escola Estadual Afonso Pena (protegida por meio da categoria Conjunto Paisagístico - Avenida João Pinheiro), E. E. Barão de Macaúbas, E. E. Barão do Rio Branco e E. E. Pedro II (todas tombadas pelo Decreto nº 21.970/82).

ambiente escolar. Segundo o relatório elaborado acerca desse programa a metodologia aplicada e os resultados alcançados foram:

“Primeiramente foram escolhidos os professores com a perspectiva de multiplicar, em sala de aula, o assunto como tema de projetos transdisciplinares. Os resultados foram colhidos no final daquele ano com exposições, feiras, oficinas, peças teatrais etc., feitos pelos alunos dentro de algumas disciplinas nas suas escolas.

No ano seguinte, optou-se por trabalhar com os próprios alunos na expectativa de desenvolver o aspecto do protagonismo juvenil. Alguns estudantes foram escolhidos para serem capacitados como monitores e defensores do patrimônio por técnicos do IEPHA. A intenção maior era fazê-los adquirir liderança e autoestima elevada para que pudessem propagar essa ideia para outros alunos, como agentes culturais ativos e participativos do processo”¹⁹⁵.

A investigação acerca das atividades educacionais que o IEPHA-MG demonstram que a forma de comunicação com as prefeituras e com as escolas, assim como a metodologia que foi adotada são semelhantes aquelas até então realizadas pelo IPHAN e indicadas no “Guia Básico de Educação Patrimonial” publicado, em 1999, pela referida agência de proteção e salvaguarda nacional. Nota-se, portanto, que tiveram algumas adaptações para responder de forma mais pertinente às demandas e especificidades locais. E dentre ações didáticas voltadas ao patrimônio percebeu-se que os exercícios aplicados abordaram, sobretudo, os bens culturais consagrados e que não houve grande discussão sobre o papel da memória na constituição da identidade local, e a importância destes dois elementos - juntamente com a cidade - para a formação de cidadão atuante e crítico.

As discussões acerca dos usos da memória e da identidade dentro dos institutos de preservação do patrimônio, em especial do IEPHA-MG (mesmo tendo desenvolvido um projeto denominado “Educação, Memória e Cidadania”), portanto, ainda se mostram ligadas aos discursos oficiais, ou seja, elas reforçam as reminiscências, os elementos que geram pertença e as visões acerca das localidades engendrados para retificar a ideologia político-administrativa do Estado. As ações de educação patrimonial devem abordar com especial cuidado os processos de acautelamento dos bens culturais para não reproduzir os discursos estatais que é muitas vezes homogeneizante. O tombamento, sobretudo, foi um instrumento jurídico que fixou como elementos indenitários e memoriais artefatos que expressam a visão europeia acerca do Brasil e do brasileiro. Ao investigar o montante de itens tombados constata-se que ainda é pequena a parcela de elementos que representa as

¹⁹⁵ FALEIRO; RANGEL. Op. Cit. p. 201.

culturas indígena e africana. Já os bens protegidos na categoria de patrimônio imaterial há maior equiparação, pois a maioria dos registros realizados contemplam manifestações que foram geradas a partir das três principais (mas não únicas) matrizes culturais brasileiras.

Em contrapartida, o conjunto documental que demonstra como as atividades de educação patrimonial foram realizadas pelo IEPHA-MG, entre 2005 e 2010, aponta que os projetos propostos pelos participantes das ações e pelos órgãos municipais de educação e de patrimônio em sua maioria contemplaram bens de “pedra e cal”. Quadro este que paulatinamente está se modificando devido à necessidade de pensar métodos e metodologias que consigam trabalhar com as multiplicidades que os grupos detentores dos bens imateriais apresentam. Percebe-se, entretanto, que o número de projetos, elaborados no período acima citado, que abordou de forma direta bens de caráter imaterial é pequeno e que de certa forma ainda existe na agência estatal de proteção patrimonial de Minas Gerais a tentativa de “enquadrar” as memórias dentro do discurso que apregoa a existência de “cultura genuinamente brasileira” ou “mineira”, como no início do século XX.

Considerações Finais (Parte I)

“Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo”

(Oração ao Tempo, Caetano Veloso)

O IEPHA-MG, a partir dos anos de 1990, passou a ter como uma das principais atividades a assessoria às prefeituras, orientando-as, portanto, a desenvolverem nas respectivas localidades atividades de identificação, de monitoramento, de conservação, de reparo e de promoção dos seus elementos culturais. A desconcentração do encargo da gestão do patrimônio, ou seja, o estímulo às municipalidades para serem mais corresponsáveis na proteção dos bens culturais proporcionou uma maior aproximação entre o Instituto, os agentes incumbidos de realizar os processos de patrimonialização local e a sociedade civil. Em contrapartida as normatizações e os pareceres expedidos pela entidade estadual mineira influenciaram os procedimentos de seleção de bens que receberiam proteção legal no âmbito municipal, estimularam, também, a produção de estudos acerca dos bens culturais locais, bem como de discursos que tratariam do imaginário e das representações que as localidades possuíam e que se modificaram com o passar do tempo.

Entre as ações que geram maior contato com os municípios, com seus habitantes e que ajudam na difusão do acervo inventariado, bem como dos saberes acerca dele e/ou resultante de seus usos, está a educação patrimonial, esta também auxilia na reprodução das práticas culturais. O motivo pelo qual se faz a afirmação supracitada deve-se pelo fato do trabalho pedagógico voltado aos bens patrimoniais se mostrar uma ferramenta importante para fortalecer os laços com os elementos que formam a cidade, com a cultura desta, gerando, portanto, o reconhecimento acerca da importância das práticas que os antepassados reproduziam para a formação da memória, das identidades individual e coletivas, uma vez que,

“[...] os bens patrimoniais constituem, portanto, uma ferramenta educacional importante, pois permitem que os jovens conheçam seu passado como forma de compreender melhor o presente e, ao mesmo tempo, consolidem-se valores e se fortaleça o processo de construção de uma identidade cultural”¹⁹⁶.

¹⁹⁶ BRASIL. CF/88. Art. 216. Op. Cit.

A Educação Patrimonial consiste, portanto, em “um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural”¹⁹⁷, Maria de Lourdes Parreiras Horta e *et alli* defende que o objetivo

“[...] do trabalho sobre patrimônio cultural em todas as suas manifestações, é o que investigar as relações e as emoções humanas presentes nestes objetos e artefatos, e de ensinar as pessoas como fazer o mesmo. Através do questionamento ativo dessas evidências podemos conhecer melhor as relações do homem com o seu meio ambiente e com os seus semelhantes, as relações entre o cultural e o material, a interação entre os indivíduos e seus locais de vida”¹⁹⁸.

O estado de Minas Gerais ao lançar a Lei que regulamenta a redistribuição de tributos advindos do ICMS e ao ter incumbido o IEPHA de detalhar os critérios e as atividades que os municípios deveriam desenvolver em seus territórios concernente ao patrimônio cultural para pleitearem tais recursos financeiros, estimulou que pesquisas acerca das histórias locais ocorressem, que estudos acerca do potencial cultural fossem produzidos, que a difusão das práticas em defesa dos bens culturais e dos conhecimentos acerca deles fossem divulgados, muitas vezes por meio de atividades educacionais. Assim, as investigações a respeito da trajetória e do acervo cultural das cidades ajudaram a efetuar ações de valorização dos bens e das vivências empreendidas no espaço citadino, porque o

“[...] estudo do regional, ao focalizar o peculiar, redimensionaria a análise do nacional, que ressalta as identidades e semelhanças, enquanto o conhecimento do regional e do local insistira na diferença e diversidade, focalizando o indivíduo no seu meio sócio-cultural, político e geo-ambiental, na interação com os grupos sociais em todas as extensões, alcançando vencidos e vencedores, dominados, conectando o individual com o social”¹⁹⁹ [sic].

A partir da Educação Patrimonial, portanto, é possível fazer uma reflexão acerca das versões que tratam das rupturas, das permanências, das lutas que se processaram na cidade. Ela ajuda a empreender críticas acerca do modo como os discursos que instituíram as origens e os personagens que justificaram a instituição de um monumento foram encampados pelos durante a seleção patrimonial. Assim, tal trabalho pedagógico ajuda a questionar se os bens preservados possuem valor para a maior parte dos habitantes, para os

¹⁹⁷ HORTA. Op. Cit. p. 12.

¹⁹⁸ HORTA. Idem. p. 12.

¹⁹⁹ NEVES, Erivaldo Fagundes. História Regional e Local no Brasil: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local. Feira de Santana/ Salvador, UEFS/ ed. Arcádia, 2002. p. 89.

diversos grupos sociais ou se foram escolhidos apenas para comunicarem a ideologia de um conjunto de pessoas que estava no poder no momento em que foram reconhecidos como elementos de relevância patrimonial e de que maneira o esquecimento de outros artefatos repercutiu ou não nos discursos que justificavam tais escolhas.

“A educação para o patrimônio cultural, enquanto fonte de conhecimento e enriquecimento individual, busca levar as pessoas a um processo ativo de apropriação e valorização de uma tradição, de uma herança cultural que, juntamente com outras tradições locais, compõe uma identidade local e nacional. É indispensável, para a preservação sustentável de seus bens, o conhecimento e a apropriação do seu patrimônio. Esse conhecimento e apropriação também são indispensáveis para o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

A sociedade que não reconhece e não se apropria de seu patrimônio, tem seus valores enfraquecidos. Sua participação na construção e fortalecimento de seu patrimônio cultural garante a sensação de pertencimento. O reconhecimento desse patrimônio, seja ele local, regional ou nacional, é fonte inesgotável de aprendizado e enriquecimento, tanto do indivíduo, quanto da sociedade na qual ele está inserido”²⁰⁰.

A Educação Patrimonial favorece, assim, o exercício crítico da cidadania²⁰¹, pois dependendo da maneira como for realizada salienta a necessidade da participação da sociedade na gestão dos bens culturais junto com os órgãos competentes. Enfatiza ainda que são universais os direitos à cultura, à cidade, à memória, ao conhecimento e pode trabalhar a importância de se reconhecer a diversidade cultural, ou seja, contribui para o fortalecimento da democracia, pois ajuda a construir uma série de posturas críticas diante do contexto no qual se está inserido, a desenvolver a tolerância, a cooperação e a busca do bem comum, ou melhor, impeli a realizar o interesse coletivo.

Tendo como base a ideia que a Educação Patrimonial é uma prática não só pedagógica, mas também social, ou melhor, que permite que vários saberes sejam integrados para buscar maior compreensão e preservação dos bens culturais foi que o IEPHA-MG empreendeu suas ações após a inclusão na Deliberação Normativa de 2005 do

²⁰⁰ CROSARA. Roberta Caiado Cunha e Cruz Balestra. Educação Patrimonial: patrimônio cultural, cidadania e educação. Interlink - V. 2, N.2, JUL/DEZ DE 2011. Disponível em: <http://187.45.244.77/ojs-2.4.6/index.php/InterLink/article/viewFile/17/29> Acesso em: 11 de agosto de 2017. p. 59.

²⁰¹ O historiador José Oriá utilizou as palavras de Marshall, para explicar que a cidadania “[...] é formada pelo conjunto de direitos civis, direitos sociais que corresponderia a cada um desses conjuntos de direitos à Cidadania Civil, Cidadania Política e Cidadania Social, respectivamente”. FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação Patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o Ensino de História. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.13, nº 25/26, set. 92/ ago. 93. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iYb7SfyzwMoJ:www.anpuh.org/arquivo/download%3FID_ARQUIVO%3D3738+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em 01 de agosto de 2017. p. 270.

das atividades de ensino/aprendizagem, que tem por objetivo central e como foco o patrimônio, nos rol de elementos passíveis de pontuação para que os municípios pleiteassem o repasse da verba do ICMS a que tinham direito. A partir dos estudos dos relatórios e dos dossiês das atividades educacionais realizadas pelo IEPHA-MG, entre os anos de 2005 e 2010, percebe-se, entretanto, que as ações desenvolvidas foram majoritariamente voltadas para bens materiais imóveis e que os programas, as oficinas, assim como o contato com os participantes e com as secretarias municipais não tiveram continuidade. Os trabalhos de educação foram usados - entre diversos outros mecanismos, como por exemplo, a legislação - pelo referido Instituto, para dirimir conflito de interesses ocasionados por causa de ações de preservação municipais ou estaduais, como também para conter degradações e vandalismos.

As iniciativas de ensino e de aprendizagem em processos de preservação patrimoniais foram usadas pelo IEPHA-MG como atividade fim e não como um meio para se efetivar a proteção, conversação e salvaguarda. Quadro este aos poucos está se modificando por causa da necessidade de pensar acerca de métodos e de metodologias que consigam trabalhar com as multiplicidades que os grupos detentores dos bens culturais possuem, com a diversidade da natureza patrimonial e com a complexidade da contemporaneidade, segundo Michelle Arroyo:

“[...] o IEPHA-MG tem o desafio de atuar no reconhecimento da diversidade cultural, a partir do ‘acervo de seu processo criativo’, presente nos costumes, hábitos, maneiras de ser. Avaliar a produção cultural no tempo, e como parte de um processo histórico, pressupõe considerar, não somente a diversidade cultural ou a qualidade de representações, mas, principalmente, sua continuidade. Assim, compreender os bens culturais em seu processo de constituição pressupõe considerar modificações, um processo flexível, de constante realimentação.

[...]

Acredito ser este o caminho do IEPHA-MG para os próximos anos: afirmar uma política de proteção que não se vincule unicamente às ações marcadas pela nostalgia de uma época representada pelo que foi possível proteger, e buscar conhecimento de ‘outros’ territórios da cultura onde se abrem relatos, acontecimentos, formas de viver, formas de relacionamentos, culturas vinculadas a um passado, mas presente na dinâmica urbana. A possibilidade de novas leituras, novas percepções sobre o patrimônio cultural associadas a uma reflexão sobre as referências passadas é o que permite sua vitalidade e seus sentidos ao longo do tempo. Acredito que nosso desafio para os próximos anos seja o exercício de compreender e ver o patrimônio cultural”²⁰².

²⁰² ARROYO. Op. Cit. p. 04.

Muitos desafios, portanto, deverão ser enfrentados pelo Instituto de Patrimônio mineiro, pode-se acrescentar entre eles a criação de estrutura (financeira e técnica) para auxiliar os municípios a desenvolverem materiais que utilizem as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) ou mesmo lançar uma ferramenta pedagógica própria que use essas inovações tecnológicas, pois as informações disponibilizadas na internet, hodiernamente, tem alcançado maior número de pessoas que os materiais que possuem como suporte o papel. Nos próximos dois capítulos serão empreendidas reflexões acerca das vantagens das TIC's para tentar valorizar os patrimônios das cidades e para aproximar os jovens das discussões acerca da diversidade cultural, identidade e memória.

PARTE 2

Capítulo 3 - Jogo Digital “Minha cidade, minha História: meus patrimônios”

3.1 Introdução

BRINCAR NA RUA

Tarde?

O dia dura menos que um dia.
O corpo ainda não parou de brincar
e já estão chamando da janela:

É tarde.

Ouçó sempre este som: é tarde, tarde.

A noite chega de manhã?

Só existe a noite e seu sereno?

O mundo não é mais, depois das cinco?

É tarde.

A sombra me proíbe.

Amanhã, mesma coisa.

Sempre tarde antes de ser tarde.

(Carlos Drummond de Andrade)

A tecnologia da informação passou por um rápido processo de transformação a partir do segundo decênio do século XX. Neste período, novos mecanismos de transmissão de dados foram difundidos (como o telefone e o rádio) e outros foram criados (como por exemplo, a televisão e o computador). Assim, estes dispositivos mudaram a capacidade de gerar, de armazenar, de processar e de transmitir os conhecimentos, consequentemente também alterou os processos de comunicação, de economia, de ensino, das leis, de percepção de realidade, entre outros aspectos sociais e antropológicos.

Tais inovações, portanto, ajudaram a fomentar uma estrutura social diferente daquelas que anteriormente haviam existido, pois permitiram que as pessoas interagissem umas com as outras por meio de equipamentos que instituem o contato fora da esfera material, de uma realidade palpável, ou seja, passou-se utilizar aparelhos, como também recursos tecnológicos, que permitissem a sociabilidade por meio do ambiente virtual. Este pode ser entendido como um ambiente artificial criado pelos aparelhos que possibilitam a difusão da informação, para Pierre Lévy, “real” e virtual não são categorias polarizadas, porque o segundo só se realiza devido à existência do primeiro:

“A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente

presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes²⁰³”.

O virtual não é a ausência de uma existência concreta, pois é uma dimensão da realidade que anuncia o que “pode vir a ser”, “[...] é virtual aquilo que existe apenas em potência e não em ato”²⁰⁴, ou seja, é algo que pode acontecer e o real estaria no âmbito do perceptível seja pelos sentidos humanos ou pelos seus sentimentos porque já se tornou, está no âmbito do “já realizado”. Na concepção de Lévy, o virtual se oporia à atualização²⁰⁵, que seria uma espécie de solução para todos os problemas porque a resolução estaria contida na própria adversidade e isso não possibilitaria de ter uma efetiva concretização. Durante a transformação do atual para o virtual este assumiria o lugar da coisa por meio do significado e tal processo geraria a virtualização. A atualização, por sua vez, modificaria apenas uma parcela do significante.

O conceito de virtual, para o autor supracitado, estaria ligado à “mutação da entidade espaço” e às realidades particulares que são geradas em dimensões que prescindem de lugar físico, de limitações específicas, de fronteiras, pois é possível estar presente em vários locais do planeta ao mesmo tempo, o que gerou um encurtamento das distâncias geográficas e uma liberdade maior para a formação, como também para a reorganização, dos arranjos sociais. Assim, pode-se dizer que “é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”²⁰⁶. A partir dos equipamentos tecnológicos virtuais as pessoas puderam, portanto, experienciar uma relação inédita de tempo e espaço, uma vez que a rede de computadores modificou as antigas formas de se comunicar e ao mesmo tempo criou outras (passou-se a poder enviar dados independentemente da localidade e de maneira instantânea).

Com a intensificação da utilização dos recursos tecnológicos informacionais em diversas esferas (como na educação, na comunicação, nas relações interpessoais, na cultura, na política e em outros “espaços antropológicos”²⁰⁷) surge o que Manuel Castells²⁰⁸ denominou de “sociedade em rede”, nesta a “cultura da virtualidade real” e a economia da

²⁰³ LÉVY, Pierry. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1996. p. 15.

²⁰⁴ LÉVY, Pierry. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 47.

²⁰⁵ Idem. p. 15-16.

²⁰⁶ LÉVY, Pierry. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 47.

²⁰⁷ LÉVY, Idem. p. 129.

²⁰⁸ CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

informação de caráter global²⁰⁹ (tal organização financeira e comunicacional, segundo o mesmo autor, surgiu a partir da década de 1970) mudaram as estruturas sociais em detrimento das disposições tradicionais (família, Estado, fragmentação dos movimentos sociais, entre outras) e a dimensão tempo-espacial. Para o autor, as:

“Redes constituem a nova morfologia de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social²¹⁰.”

Os novos arranjos da sociedade, para Castells, estariam baseados no pluralismo cultural interdependente; na produção, na difusão e no processamento de tecnologias da informação, como também de comunicação, mas principalmente na expansão dos sistemas de redes que permitem conectividade em âmbito global por meio de mecanismos virtuais. Estes convertem a linguagem - que foi a primeira virtualização que o ser humano empreendeu, mas que possui suportes que lhe confere uma materialidade específica (sons/ar, textos/papel, etc.) - em significações imateriais, semânticas, que podem ser transmitidos utilizando-se, na maior parte das vezes, apenas um equipamento. O ambiente virtual, por conseguinte, ampliou os usos da linguagem o que modificou as estruturas sociais (criando identidades cibernéticas individuais e/ou grupais a partir da criação de um léxico e símbolos próprios, fazendo surgir inéditas trocas simbólicas, etc.), engendrando, conseqüentemente, uma cultura cujas práticas, formas de se expressar e valores são reproduzidos na esfera informacional, mas não se restringindo a ela, porque se percebe comportamentos típicos do campo computacional ser utilizados no âmbito das relações estabelecidas no “real”.

A comunicação e, por conseguinte, a linguagem são elementos da cultura, pois por meio de ambas que as manifestações, tradições, valores e símbolos são expressos e propagados. Com o surgimento das novas tecnologias da informação surge a cultura da virtualidade que possibilita a comunicação virtual e interativa, gerando, portanto, processos de

²⁰⁹ A nova economia para Castells resultou da reestruturação do capitalismo que tornou o conhecimento e a informação em elementos que geram a produtividade e a competição, da capacidade dos equipamentos tecnológicos em difundir saberes e conquistar mercados rompendo, assim, barreiras geográficas em curto período de tempo (para o autor ter alcance global significa ter alcance planetário em um tempo real, enquanto ter amplitude mundial seria manter fundamentos nacionais, domésticos, apesar relação com outros países), como também do deslocamento dos interesses políticos estatais para promoção de ambientes nos quais há incentivo à inovação tecnológica, se estimula a concorrência e há fomento para o aumento da produção. Idem. Capítulo 1.

²¹⁰ Idem. p. 497.

emissão e recepção de mensagens inéditas; ampliação do acesso à informação; novas sociabilidades, identidade(s), grupos, experiências de espaço e de tempo. Segundo Castells:

“Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo”²¹¹.

E para transformar os diversos tipos de linguagem (textos, imagens, sons) em um sistema de códigos - passível de ser classificados em módulos permitindo, assim, que ao selecionar um determinado assunto os conteúdos a ele relacionados possam ser acessados de maneira rápida - os dispositivos virtuais e digitais²¹² organizam, armazenam e reproduzem os dados de maneira automática e para tal usam apenas um suporte, ou seja, um só equipamento tecnológico (como, por exemplo, um computador, um *tablet*, etc). As tecnologias da informação, portanto, são capazes de difundir inúmeras informações àqueles que possuem um arcabouço teórico capaz de decodificá-los, já os que não possuem habilidades que permitem operar as novas tecnologias devem, na visão de Lévy, buscar a construção de saberes que possibilitem acessar, (re)ordenar, ler e interpretar o sistema semântico²¹³ multimídia e os multicódigos que as ferramentas digital/virtual geram. Pode-se dizer, portanto, que com o advento do processo de globalização e de virtualização a linguagem passou a ser primordial porque transformou a relação do homem com a aquisição de conhecimento, pois ela empreendeu inéditas formas das pessoas se comunicarem²¹⁴, o que por consequência modificou a maneira de organizar o pensar. A virtualização na contemporaneidade

²¹¹ CASTELLS, Manuel. A sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 414.

²¹² Para a realização do presente trabalho escolheu-se a seguinte divisão: os programas executados em computadores e em celulares que precisam necessariamente de um suporte material (CD's, DVD's, HD's físicos, cartões de memória, etc.) para ser armazenados - como também executados - são digitais, pois este seria a conversão de dados reais em códigos gravados em suportes de maneira magnética ou elétrica. Já os *softwares* e as atividades que são desenvolvidas, ou seja, que são alocadas e acessadas no ciberespaço são virtuais. Tal diferenciação é válida somente para a esfera computacional, pois em outros meios de comunicação a palavra digital é associada à qualidade melhorada, ou seja, em oposição às tecnologias tradicionais, analógicas, por isso utilizam expressões como “televisão digital”, “música digital”, entre outras.

²¹³ Lévy afirma que para operar os equipamentos tecnológicos os indivíduos teriam que passar por um processo de ensino/aprendizagem denominado de letramento digital. E este seria “[...] um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. p. 17.

²¹⁴ A troca de informações passou a ser realizada quase que em tempo real, usando plataformas virtuais e redes sociais (algumas delas exigem do usuário concisão textual, imagética e/ou audiovisual, mas cada uma possui métodos singulares de comunicação como forma de diferenciá-las das demais).

interpenetra diversos âmbitos da sociedade fazendo surgir práticas inéditas, como por exemplo, as trocas de mensagens escritas de maneira instantâneas, e

“[...] afeta hoje não apenas a informação e a comunicação mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades do estar junto, a constituição do ‘nós’: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual... Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização”²¹⁵

Nesta nova disposição social, “a sincronização substitui a unidade do espaço, a interconexão substitui unidade tempo”²¹⁶ e as identidades locais, como também as nacionais, perdem força para a virtual. As categorias *espaço* e *tempo* também sofreram vicissitudes com o aumento do uso das tecnologias; assim, eles - além de variar com a cultura e com o conhecimento de cada comunidade - ganharam nova denotação na dimensão virtual.

“Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam ‘não-presentes’, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente”²¹⁷.

Houve, portanto, a instituição de um novo espaço cujo tamanho é dimensionado pela quantidade em que a rede mundial de computadores (*internet*) permite armazenar dados e o tamanho geográfico passou a indicar a capacidade de sincronização que as pessoas conectadas mantêm por meio dos contatos via texto, voz e imagens. Os novos espaços surgiram, então, a partir de “[...] operações de problematização, de desterritorialização, de comunhão, de constituição recíproca da interioridade e de exterioridade”²¹⁸, que em outras palavras é a virtualização. Esta, por sua vez, também pode ser entendida como:

“O novo sistema de comunicação [que] transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em

²¹⁵ LÉVY. Op. Cit. 1996. p.11.

²¹⁶ LÉVY. Op. Cit. 1996. p. 21.

²¹⁷ Ibidem.

²¹⁸ Idem. p. 92.

redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de luxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem. O espaço de fluxos e o tempo intemporal são as bases principais de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade²¹⁹”.

Além da cultura, da noção de tempo e de espaço²²⁰ as tecnologias digitais (TDs) como também as virtuais têm modificado as formas de aprendizado, entre os motivos - apontados por especialistas na área - para as tecnologias digitais terem tornado a produção e a circulação do conhecimento mais dinâmicos modificando, assim, as noções tempo-espacial de vivência e de aprender, foi interatividade em âmbito mundial. Devido a este fator ao alocar um determinado dado na *internet*²²¹ quase que de maneira instantânea as pessoas conectadas ao

²¹⁹ CASTELLS. Op. Cit. p. 398.

²²⁰ As categorias tempo e espaço são importantes para o campo histórico porque estas duas noções além de quantificarem as atividades humanas em um período delimitado e informar extensão superficial (física) no qual tais ações se processam ou ocorreram, deixam visíveis diversas tipos de pensamento, transformações e continuidades nas diversas estruturas que compõem uma determinada sociedade. Logo ambos os conceitos são construções que variam de acordo com a organização social, ou seja, se modifica com o decurso temporal. A História seria a investigação do homem no espaço (geográfico, político, cultural, individual, econômico, psíquico, virtual e/ou social, logo espaço é um campo onde disputas são travadas, práticas discursivas estabelecidas, assim como suas variadas interpretações fixadas) e também é o

“[...] estudo de certos processos que se referem à vida humana numa *diacronia* - isto é, no decurso de uma passagem pelo tempo - ou que se relacionam de outras maneiras, mas sempre muito intensamente, com uma idéia de 'temporalidade' [...] [que] afeta de diversos modos a vida presente - incluindo aí as temporalidades imaginárias da Memória ou da Ficção” [sic].

Tempo e espaço são, portanto, elementos muitas vezes indissociáveis dentro da análise histórica, uma vez que esta tenta reconstruir e reorganizar - a partir da análise dos vestígios documentais - o vivido. Para tal usa as duas categorias citadas como base e como elas são representações culturais, para José Carlos Reis, “[...] não é possível uma ontologia do tempo, uma apreensão do tempo em si, mas somente ‘representações’, discursos sobre ele” e para mensurar o espaço as palavras também é o que lhe define, “[...] nos permite percebê-lo”.

BARROS, José D’Assunção. História, Espaço e Tempo: interações necessárias. *Varia História*. Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.460-476, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a12.pdf> Acesso em: 17 de novembro de 2016. p. 461.

REIS, José Carlos. O Tempo Histórico como “representação intelectual”. *Revista Fênix*. Maio/ Junho/ Julho/ Agosto de 2011, Vol. 8, Ano VIII, nº 2. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF26/Dossie_04_Jose_Carlos_Reis.pdf. Acesso em: 18 de novembro de 2016. p. 04.

²²¹ Para Pierre Lévy a *internet* cria um ambiente capaz de potencializar a criatividade e a participação do homem nos processos de transformação social, ele defende que o ciberespaço tornaria o aprendizado ininterrupto, pois neste lugar virtual haveria a convergência de todas as descobertas, saberes, artes, relatos, línguas e invenções. Tal pensador é otimista quanto aos usos da rede virtual de computadores para a construção de conhecimentos, para ele a *internet* por si só é capaz de engendrar, aperfeiçoar e disseminar novos fundamentos e saberes. Lévy não construiu uma crítica quanto à utilização de uma ferramenta ou de estratégias que auxiliem, ou seja, que faça mediação durante o processo de aprendizagem. Como na *web* há imensurável quantidade de informações e para organizá-las, como também para retirar dados a fim de ampliar a compreensão de um determinado conteúdo é preciso adquirir habilidades de pesquisa, bem como de criticidade para selecionar as informações pertinentes ao

ambiente virtual podem acessar um dado, promover discussões acerca dele, transformá-lo em conhecimento, divulgá-lo para outros usuários do ciberespaço²²², como também para os demais veículos de comunicação (rádio, televisão, jornal, etc.).

O ciberespaço, portanto, modificou o acesso às informações, pois ele é um suporte novo, ou melhor, uma interface interativa que faz a mediação entre o usuário, a pesquisa e/ou a inserção de novos dados na rede. Como a disposição destes na *internet* se dá de maneira difusa e os sistemas digitais mudam sua configuração com grande velocidade e de maneira perene, Lévy ressalta que a educação precisa ressignificar seu “*modus operandi*”, uma vez que a democratização do acesso às referências que fomentam o saber e a rápida mudança tecnológica modificaram a forma como o conhecimento é construído, como também o formato como ele é socializado.

Devido a tais mudanças o modelo tradicional de ensino, na concepção do autor, deve ser questionado, suas práticas repensadas e os sistemas virtuais compartilhados²²³ de aquisição e de edificação do conhecimento devem ser estimulados, pois as “tecnologias intelectuais”²²⁴ ampliaram, como também modificaram as funções cognitivas dos indivíduos.

assunto que se procura estudar e para verificar se elas advêm de fontes confiáveis. Deve-se, da mesma, forma estimular a competência de interagir com os demais usuários de maneira ativa, ou seja, criar a aptidão de debater assuntos, questionar, repassar conhecimento para os pares e propor soluções para os problemas levantados durante a investigação de conteúdos contidos na rede.

LÉVY, Pierre. A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001.

²²² O ciberespaço seria, na concepção de Lévy, o processo de virtualização e incluiria até o computador porque a função de armazenamento de dados por meio deste equipamento deixou de ser feita em aparelhos localizáveis em um determinado território:

“O ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

A rede mundial de computadores ou ciberespaço seria, portanto, a estrutura física somada a uma interface na qual se aloca vários tipos de mídias, que permitem criar de outras áreas de interação facilitando assim a troca de informação e o estabelecimento de comunicação de maneira instantânea ou remota (esta seria um recurso tecnológico que possibilita que um equipamento digital acesse outro que não se encontra conectado fisicamente à *internet* por meio um servidor). LÉVY, Pierry. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 17.

²²³ As conferências eletrônicas, o hiperdocumento que é co-construído, as redes sociais (*Facebbok*, *Twitter*, *Instagram*, *Whatsapp*, etc.) são alguns exemplos de sistemas que usam a *internet* de maneira corporativa e são dispositivos que possibilitam a interação e a coautoria dos envolvidos em um processo de aprendizagem. Lévy dá especial atenção para as potencialidades que a Educação à Distância (EAD) oferecem para um ensino mais dinâmico e ligado às redes digitais. Para saber mais acerca da EAD consultar o capítulo “A nova relação com o saber” do livro Cibercultura. LÉVY, Op. Cit. 2009.

²²⁴ As tecnologias intelectuais seriam geradas a partir da junção do saber técnico e do especializado para gerar instrumentos que permitem desenvolver funções cognitivas coletivas capazes de (re)organizar as visões de mundo e reflexos mentais. Os sustentáculos destas inovações inteligentes seriam as bases culturais porque estas

E estes “[...] aprendem cada vez mais fora da esfera acadêmica, cabendo, assim, ao sistema de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e do *savoir-faire* adquiridos também no âmbito social e profissional”²²⁵. Com o surgimento do ciberespaço, portanto, novos estilos de aprendizagem foram e devem ainda ser criados, possibilitando que a construção de uma “inteligência coletiva”²²⁶ seja negociada, construída conjuntamente, organizada nos ambientes virtuais de maneira democrática e partilhada para o maior número de usuários.

A disseminação de ideias e as interações virtuais que as multiplicam - como também que as transformam em outros projetos, criações, representações mentais e conceitos possíveis - na concepção de Pierre Lévy são características da contemporaneidade que a rede mundial de computadores instaurou, pois esta tornou as relações sociais impessoais, circunscritas a um espaço não físico e muitas vezes restrito a alguns instantes de tempo ínfimos produzindo o que Manuel Castells denominou de “cultura da virtualidade real”²²⁷. Esta foi definida pelo autor supracitado como um sistema no qual a realidade material e simbólica que as pessoas produzem passa a ser exercido em um ambiente virtual, no qual se constrói representações e valores que muitas vezes possuem significados apenas na rede de computadores que possui tempo intemporal (sem referência de antanho, presente e futuro porque todos eles se fundem nos textos interligados uns aos outros, no hipertexto) e espaço fluido. A “era da informação” provocou, portanto, mudança no comportamento sociocultural, consequentemente o processo educacional também passou por uma reestruturação.

Quando se fala em ações educacionais voltadas para Patrimônio Cultural as ferramentas pedagógicas que normalmente são utilizadas durante o processo de aprendizagem - seja em sala de aula, em ambientes não formais ou em espaços informais de ensino²²⁸ -

permitem uma sociedade apreender o “real”, assim, tais tecnologias são historicamente datadas são fundamentais para a “gestão social do conhecimento” na contemporaneidade. LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2015/03/LEVY-Pierre-1998-Tecnologias-da-Intelig%C3%Aancia.pdf> Acesso em: 03 de dezembro de 2016. p. 05.

²²⁵ LÉVY. Op. Cit. 2009. p. 175.

²²⁶ A inteligência coletiva é construída a partir da somatória capacidade cognitiva de cada indivíduo e dos saberes que estes acumularam a partir de suas vivências, assim cada um do envolvidos em um processo cooperativo de produção do conhecimento usaria suas habilidades, por isso ela seria um tipo de interação social que democratiza em tempo quase que real as informações, permitindo que os pares tratem-nas, gerem inovação do conhecimento, dissemine-o e façam a reavaliação constante do que se produziu até então. A inteligência coletiva, segundo Lévy, seria “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 28.

²²⁷ CASTELLS. Op. Cit. p. 398.

²²⁸ O campo de atuação da educação formal, informal e não-formal são intercomunicantes. A primeira modalidade refere-se a um sistema com regras, com definição do currículo base e com divisão em níveis que

ficam circunscritas a rodas de discussões, ao trabalho com cartilhas, na elaboração de maquetes e de desenhos. A formulação, assim como a utilização de materiais, cujo suporte seja virtual, isto é, que usa “[...] as tecnologias digitais (TDs) [pois elas] têm impulsionado mudanças e transformações significativas, vinculadas aos processos de ensinar e de aprender [...]”²²⁹ até o momento parecem ser pouco explorados para se promover atividades que contemplem a valorização e a difusão dos conteúdos relacionados aos bens culturais.

Na esfera governamental, por exemplo, os órgãos de proteção - seja nos municípios, estados ou na União - as tentativas de recursos didáticos que utilizam plataformas digitais e virtuais são ainda se mostram insipientes, porém um dos exemplos de construção de *softwares* educacionais digitais e virtuais foi realizado por algumas unidades regionais do IPHAN para trabalhar temas relacionados com a cidade, a representação desta, sua cultura e para realizar educação patrimonial. Um levantamento das iniciativas pedagógicas voltadas para a promoção dos bens culturais e que usam as TIC’s será discutida no tópico 2.1 deste capítulo.

Como forma de aproximar o aluno da teoria patrimonial e romper com a concepção da escola reprodutora de conhecimentos estabelecidos nos currículos oficiais, pensou-se em desenvolver um material que permita a interatividade e consequentemente a colaboração entre os alunos, assim como destes com os professores por meio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s). A motivação para a escolha das TIC’s como suporte para um material pedagógico deveu-se ao fato que elas proporcionam intercâmbio de informações

geralmente são finalizados, como também oferecidos pelas esferas estatais. O ensino formal além de proporcionar ao grande público possibilidades de aprender conteúdos produzidos por diferentes áreas de conhecimento, instrumentaliza para o mercado de trabalho e figura como critério obrigatório na maioria das seleções empregatícias. A esfera informal de ensino é um processo de aquisição de habilidades, de valores e de saberes que tem como base as vivências cotidianas, os recursos que o ambiente no qual está inserido oferece e as interações sociais (assim, o grupo social e a cidade são esferas que propiciam uma aprendizagem patrimonial que os indivíduos experienciam no dia a dia). A educação não-formal abrange atividades educacionais que acontecem fora do ambiente formal, ela pode ser, por conseguinte, complementar a este, ter as mesmas metas, semelhantes objetivos e abordar conteúdos iguais. Nesta modalidade as ações são realizadas, normalmente, para um grupo delimitado e para desenvolvimento de uma temática específica. Para Libâneo o que diferencia os três tipos educacionais é a intenção, que é entendido por este autor como “[...] processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos”. Ele divide os processos de aprendizagem em não-intencional que equivale à informal e aquela que é intencional (que poderia ser desmembrada nas formas formal e não formal).

GADOTTI, Moacir. A Questão da Educação Formal/Não-Formal. Institut International dês Droits de L’Enfant (IDE) Droit à l’éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf Acesso em: 28 de outubro de 2015.

Educação formal, não formal e informal: três conceitos vizinhos. siue.uevora.pt/files/anexo_informacao/20112 Acesso em: 28 de outubro de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos para quê? São Paulo: Cortez, 2010. p. 92.

²²⁹ SCHLEMMER, Eliane; FROSI, Felipe O. Jogos Digitais no Contexto Escolar: desafios e possibilidades para a Prática Docente. Disponível em: <http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/culture/full/full13.pdf> Acesso em: 30 de agosto de 2015. p. 115.

de maneira rápida (muitas vezes em tempo real), permitem que um grande número de pessoas tenha acesso aos conteúdos produzidos em diversas esferas sociais (universidades, institutos de preservação, etc.) e tornam ambientes de discussões acerca de um determinado assunto mais acessível a setores sociais que antes ficavam à margem das reflexões acerca dos conhecimentos, principalmente os acadêmicos. Tendo, portanto, em vista tais potencialidades que as TIC's oferecem para empreender ações educacionais é que se desenvolveu um jogo digital para abordar de maneira lúdica os conceitos relativos à teoria patrimonial, os preceitos de proteção, de salvaguarda e de gestão colaborativa definidos na Constituição Federal, como também os que estão inscritos nas Convenções Internacionais²³⁰ das quais o Brasil é signatário.

Quando se foi formular o *game* levou-se em consideração que significativa parcela da população brasileira ainda não tem acesso aos equipamentos e às informações que permitem usar as novas tecnologias digitais. As escolas - em muitos municípios - ainda são os principais locais onde se consegue usar computadores e ter acesso à *internet*, logo a ferramenta didática em questão foi pensada e desenvolvida para ser usada principalmente nos computadores dos laboratórios de informática escolares. Estes, por sua vez, deveriam ser utilizados como espaços capacitadores, nos quais os alunos aprendessem a utilizar conjuntamente os materiais tradicionais (os livros, as revistas, os jornais, as fotografias, os Cd's e DVD's, os objetos antigos, as pinturas, as enciclopédias e os almanaques, a televisão, entre outros) e as TIC's para realizar pesquisas escolares, para produzir conteúdos e para avaliar de forma crítica os conteúdos contidos em ambos os formatos. O ambiente escolar deveria, também, proporcionar aos alunos - assim como à sociedade em geral - acesso aos conhecimentos referentes ao manuseio e ao uso dos recursos das tecnologias mais recentes, diminuindo, dessa forma, a “exclusão digital”²³¹ gerada pela falta de informação acerca de como empregar os sistemas e as funções das TIC's nos diversos âmbitos sociais.

As Novas Tecnologias de Informação de Comunicação permitem maior acesso aos saberes e possibilita a aprendizagem de múltiplas competências pelos diversos segmentos da sociedade, assim elas também proporcionam ao educando “[...] buscar, avaliar, usar e criar informações de forma efetiva para atingir seus objetivos pessoais, sociais, ocupacionais e

²³⁰ Existem diversos atos internacionais entre eles estão os tratados, os acordos, os protocolos e as convenções que são normalmente assinadas em conferências que tratam de temas de interesse geral. BRASIL. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/05/atos-internacionais> Acesso em: 31 de agosto de 2015.

²³¹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2015.

educacionais. [E] Este é um direito humano fundamental no mundo digital e promove a inclusão social [...]”²³². Assim, o jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” foi pensado para ser desenvolvido em um sítio eletrônico e para crianças de sete a quatorze anos de idade, ou seja, para alunos pertencentes ao nível escolar denominado fundamental, pois os *games* didáticos auxiliam no processo de aprendizagem, como também, despertam nos discentes o interesse em saber mais acerca do conteúdo que estão estudando.

Tal *software* educacional possui uma linguagem adaptada para a faixa etária supracitada e o *layout* tenta explicar aos alunos, de forma direta como o jogo deve ser operado, dispensando, num primeiro momento, a figura de um professor ou pai para explicar o funcionamento da interface desta ferramenta didática. A programação visual simples - sem muitos comandos, botões e abas - não restringe, entretanto, o uso do jogo para a construção de conhecimentos acerca do Patrimônio Cultural por adolescentes, nem por adultos. O jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” pode, portanto, ser manuseado pelas crianças sem mediação dos pais ou dos professores, contudo, o acompanhamento de um docente maximiza o processo de ensino-aprendizagem que o referido material didático oferece e dinamiza a construção de novos conhecimentos pelos alunos. Os jogos:

“[...] interativos para fins educacionais vão além do entretenimento, eles servem para ensinar e educar e se constituem em ferramentas instrucionais eficientes. Cabe ao professor planejar, organizar e controlar as atividades de ensino utilizando os recursos tecnológicos apropriados a fim de criar as condições ideais para que os alunos dominem os conteúdos, desenvolvam a iniciativa, a curiosidade científica, a atenção, a disciplina, o interesse, a independência e a criatividade”²³³.

Durante uso das TIC's para promover ações educacionais o professor deve atuar como um facilitador do processo cognitivo, pois ele aprende com os alunos e estes com o educador. Estes dois agentes, portanto, tornam-se corresponsáveis pelo trabalho de construção de um ensino reflexivo, questionador, investigativo, com cooperação e participativo. Ao utilizar as TIC's o docente deve instigar a curiosidade dos educandos, valorizar as habilidades das demais pessoas envolvidas no processo, como também tentar aproximar aos conteúdos curriculares com o cotidiano dos educandos (deixando-os com maior significado para possível aplicação em suas vivências diárias).

²³² UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/media-and-information-literacy> Acesso em: 15 de agosto de 2015.

²³³ FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. O lúdico e os jogos digitais. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf Acesso em: 13 de agosto de 2015. p. 02.

Ao trabalhar com as TIC's o professor deve ajudar na seleção, na decodificação e na absorção do conteúdo das mensagens, pois em uma simples consulta nos *sites* buscadores²³⁴ - também denominados páginas de pesquisa - existentes na *internet* o aluno é direcionado a um número enorme de *websites* que muitas vezes possuem dados contraditórios, incorretos, falseados e sem referência de autoria. E o

“[...] excesso nas mídias, onde as performances tecnológicas e o consumo de informação submergem, “anestesiaram” a capacidade de análise dessa informação e de reflexão tanto individual quanto social. Saturação e superabundância ameaçam o navegador da internet que, como certas pesquisas mostram, não tira partido das riquezas de informação pertinente, não estando formado para ir diretamente ao essencial”²³⁵.

Sem a ajuda do docente, portanto, a aprendizagem pode se tornar confusa, a aquisição de saberes se tornar difícil devido ao imenso número de sítios listados para consulta. E os dados alocados na *internet* são dispostos de maneira a permitir uma leitura não linear, ou seja, são interligados a partir da hipertextualidade que por ser uma teia labiríntica e entrelaçada de informações precisa da ajuda do professor para triar e os dados relevantes para um determinado contexto de aprendizado.

“A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais”²³⁶.

Mediação seria a um esforço entre professor e aluno para construir o conhecimento juntos, pesquisando, rompendo a relação vertical entre eles, ou seja, docente (educando (receptor passivo) e detentor do conhecimento). Este deve estimular, orientar, planejar a melhor estratégia para se obter uma informação, pois ele possui maior prática social, conhecimento, experiência e se tornou especialista em educação. Tal desnível psíquico-pedagógico deve ser explorado para formar parcerias, para aprendizagem mútua e contínua,

²³⁴ Os sites de busca são mecanismos que têm como finalidade armazenar, organizar, criar índice que permitem localizar um tema ou assunto e disponibilizar páginas eletrônicas hospedadas na *internet*.

²³⁵ MARCHESSOU, François. Estratégias, Contextos, Instrumentos, Fórmulas: a contribuição da tecnologia educativa ao Ensino Aberto e à Distância. Revista Tecnologia Educacional – V. 25 (139), Nov./Dez. 1997 – p. 15.

²³⁶ LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p.17.

uma vez que cada indivíduo que está no processo de estruturação do saber contribui com os demais por possuírem vivências, características e interesses diferentes.

Na contemporaneidade as tecnologias devem dar suporte para o professor na formação de alunos críticos e criativos e não substituí-lo, para tal a mediação deve ser usada a fim de incentivar a construção de habilidades necessárias à formação de pessoas que tenham estreita relação com seu entorno, como seu contexto histórico, com sua cultura, em outra palavra que exerçam os deveres que possuem e usem os direitos que lhes são conferidos de maneira que busquem o bem estar coletivo, que seja cidadã. As TIC's devem ser empregadas em sala de sala, portanto, com o intuito para tentar compreender as realidades diferentes, trocar experiências, empreender a cooperação, assim como novas formas de pensar e aprender integrando os currículos com as demandas sociais e interesses de aquisição de conhecimento do alunado. Logo,

“[...] É preciso pensar como incorporá-la no dia a dia da educação de maneira definitiva. Depois, é preciso levar em conta a construção de conteúdos inovadores, que usem todo o potencial dessas tecnologias. A incorporação das TICs deve ajudar gestores, professores, alunos, pais e funcionários a transformar a escola em um lugar democrático e promotor de ações educativas que ultrapassem os limites da sala de aula, instigando o educando a enxergar o mundo muito além dos muros da escola [...]”²³⁷.

O *software* educacional “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” foi estruturado, portanto, para ser mais uma ferramenta que auxilia os docentes nas aulas cujo tema seja o patrimônio cultural, para aproveitar a dinamicidade do aluno contemporâneo, para explorar a rede virtual mundial de modo a tornar o processo de ensino-aprendizado mais lúdico e conseqüentemente tornam informações aprendidas em conhecimentos duradouros, aplicáveis nas relações sociais, no dia a dia. Tal recurso educacional foi desenvolvido para ser um dos materiais digitais que auxiliam na disseminação das informações acerca dos bens culturais e para aproveitar as facilidades que as TIC's proporcionam na aquisição de conhecimento e habilidades diversas. O *game* foi, também, formulado devido o potencial que os jogos virtuais oferecem como um dos meios de aquisição de informações referentes à proteção, à conservação, à salvaguarda, à escolha, aos usos e à difusão do Patrimônio Cultural, pois como versou Roger Callois²³⁸, as ações que contém ludicidade são “meios

²³⁷ RAMOS, Patrícia Edí. O professor frente às novas tecnologias de informação e comunicação. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/O-professor-frente-%C3%A0s-novas-tecnologias-de-informa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o.aspx> Acesso em: 28 de novembro de 2016.

²³⁸ CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens. Lisboa: Cotovia, 1990.

privilegiados” para se conhecer costumes, tradições, hábitos, percepções de uma sociedade, pois é por intermédio delas que normalmente se manifestam e porque os jogos possuem uma dimensão socializante uma vez que a maioria deles são praticados coletivamente.

3.2 Os Jogos no processo de Ensino-Aprendizagem

Para formar um agrupamento de pessoas, vários procedimentos são criados para estreitar os vínculos entre elas, e a atividade lúdica é um elemento deste processo. O que distinguiria os homens de seus antepassados, segundo o pesquisador Johan Huizinga²³⁹, não seria apenas a capacidade de raciocínio e de comunicação, mas sim a faculdade de promover atividades que gerem divertimentos. Acrescenta-se que estes, no caso dos humanos, são praticados - em boa parte das vezes - a partir da elaboração de métodos para uma brincadeira ser executada, como também do estabelecimento de regras e de estratégias, ou seja, de um conjunto de normas que permitem o lúdico seja usado para um fim determinado, ou seja, “[...] comportamento de brincar é motivado intrinsecamente, pela própria atividade, e não por suas presumidas funções adaptativas ou por suas consequências imediatas”²⁴⁰. O ludo, por isso, pode também ser considerado uma característica que os diferenciariam dos homínídeos e de modo geram dos outros animais, apesar destes terem de brincar tal ato ficaria circunscrito no âmbito do instinto. Nos ancestrais humanos, portanto, “[...] as manifestações da ludicidade podem ocorrer em qualquer momento em qualquer contexto situacional da vida diária, dependendo, para tanto, apenas da decisão deliberada (intencional ou consciente) do(s) seu(s) protagonista(s)”²⁴¹.

A origem das atividades lúdicas e o delineamento da função que seus usos - em especial do jogo - vai além da satisfação dos componentes psico-fisiológicos, para Huizinga, elas variam de acordo com os elementos que cada autor utilizou para elaborar as hipóteses acerca da gênese, como também dos empregos do ludo:

“Umam definem as origens e fundamento do jogo em termos de descarga da energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo ‘instinto de imitação’, ou ainda simplesmente como uma ‘necessidade’ de distensão.

²³⁹ HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

²⁴⁰ FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *apud* GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 67.

²⁴¹ LOPES, Conceição. Design de ludicidade: do domínio da emoção no desejo, à racionalidade do design, ao *continuum equifinal* do desenho e à confiança que a interação social lúdica gera. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-conceicao-design-ludicidade-dominio-emocao-desejo.pdf> Acesso em 30 de agosto de 2016. p. 459-460.

Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar e competir. Teorias, há, ainda, que o consideram uma ‘ab-reação’, um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador de energia dispendida por uma atividade unilateral, ou ‘realização do desejo’, ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal, etc.”²⁴².

Todas as teorias que tentam traçar a origem e os objetivos para se que realize ações lúdicas questionam estes dois elementos, as repostas na maioria das vezes são complementares, mas nenhuma é taxativa, na visão de Huizinga. Este interpreta o jogo como “função da cultura”, mas que existiria “[...] antes da própria cultura, acompanhando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” ²⁴³, tal autor ignora, portanto, o fato de que todos os elementos que fazem parte da cultura engendram-se de maneira concomitante com ela, logo a relação de gerar e ser originado é dialética.

A expressão lúdica de situações cotidianas e imaginárias é uma prática que pode ser observada desde os primeiros hominídeos, pois estes - e as espécies que os sucederam - tentaram retratar por meio de pinturas as situações sociais nas quais o divertimento parecia estar presente, bem como deixaram objetos que levam a crer que eram utilizados em atividades nas quais brincadeiras e ações que geravam situações prazerosas eram realizadas, mas ao mesmo tempo tais suportes indicam que também eram usados em rituais ligados à esfera do sagrado.

A ludicidade então é um mecanismo, entre muitos, que o homem encontrou para comunicar acontecimentos relacionados ao âmbito imaterial, ou seja, é um ato que representa situações desenvolvidas na esfera subjetiva e exterior à cognoscibilidade. E pode-se afirmar que para que “[...] a condição essencial para que o reconhecimento do lúdico baseia-se na situação de ficção”²⁴⁴. E para expressar o ludo os indivíduos utilizam símbolos e resignificam as funções primeiras de alguns elementos materiais para exprimirem, assim, experiências vividas na dimensão psicológica, como também no plano mítico-religioso. Estes, então são narrativas que tentam comunicar os fenômenos e as experiências vividos no campo do que se crê ser transcendente ao mundo físico e “em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasista que joga o extremo limite entre a brincadeira e a seriedade”²⁴⁵. O lúdico

²⁴² HUIZINGA, Op. Cit. p. 04.

²⁴³ Idem. p. 06.

²⁴⁴ ELKONIN, Daniil B. Psicologia do jogo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. XII.

²⁴⁵ HUIZINGA, Op. Cit. p. 07.

não é oposto às atividades ditas sérias, pois para ser praticado há certos quesitos a serem cumpridos, por exemplo, “os jogos infantis, o futebol e o xadrez são executados dentro da mais profunda seriedade [...]”²⁴⁶, assim há regras (muitas vezes específicas) que permitem e conduzem o seu desenvolvimento. Rosamilha diz que as regras para Lévi-Straus são componentes que “[...] fazem possível um número ilimitado de partidas”²⁴⁷ e pode-se acrescentar que a partir deste fato é possível se desenvolver ou aperfeiçoar a habilidade de planejar, pois “[...] o lúdico é um traço da personalidade que persiste da infância até a juventude e idade adulta, com função muito importante no estilo cognitivo dos indivíduos”²⁴⁸ portanto seria um elemento que perdura por todo o processo de aprendizagem e decisório do ser humano.

A ludicidade seria composta por três elementos aparentemente indissociáveis a ela, que são: o brincar, o brinquedo e o jogo. “[...] Conceitos tais como jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade são muito controversos e das suas opções de uso decorrem importantes efeitos não apenas para a teoria lúdica, mas, sobretudo, para as práticas nesse âmbito”²⁴⁹. É possível perceber atividades lúdicas presente na maioria das sociedades e das épocas históricas, muitas vezes elas são associadas ao ato educativo e sua concepção, assim como a de educação, passou por vicissitudes de acordo com contexto histórico. Para entender, portanto, os usos e as acepções que essas práticas culturais possuem na contemporaneidade, é necessário traçar um panorama histórico e perceber como se deu a construção de sentidos e de acepções do ludo ao longo do tempo. Alerta, porém, Nelson Rosamilha que há uma escassez de estudos que demonstram como os brinquedos, os jogos e as brincadeiras foram utilizados na vida social e escolar da criança no passado:

“o que sabemos a respeito desse segmento da vida da criança, no lar e na escola, das impressões dessa fase da vida, é obtido através de ilustrações, obras de arte, cartas, memórias, etc. Com um agravante: todas elas procurando retratar a vida infantil, como era vista pelo adulto, não pelas próprias crianças”²⁵⁰.

Os documentos que tratam do cotidiano de alguns povos da Antiguidade, como gregos e romanos, relatam encontros nas praças e nos ginásios com a finalidade de praticar esportes e outras atividades lúdicas. Desde período clássico a acepção da palavra jogo vincula-se aos

²⁴⁶ Idem. p. 08.

²⁴⁷ ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979. p. 31.

²⁴⁸ LIEBERMAN, N. *Playfulness: its relationship to imagination and creativity*. Nova York, Academic Press, 1977. apud ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979. p. 05

²⁴⁹ FORTUNA, Op. Cit. p. 68.

²⁵⁰ ROSAMILHA. Idem. p. 09.

exercícios físicos e às ações de ludicidade em geral, Rosamilha salienta que na contemporaneidade vários estudiosos voltaram seus esforços para delimitar as peculiaridades dos dois campos e assim tentar cunhar termos mais específicos, por sua vez “Lawther (1972) tentou estabelecer uma diferença entre jogo e esporte. Ele considerou este um tipo especial, uma classe de jogo”²⁵¹. Este foi interpretado por Platão como um importante instrumento pedagógico para a formação da personalidade e do intelecto, o jogo poderia ser realizado com liberdade para se criar novas regras, escolher espaços para serem praticados e para qual finalidade será realizado até os seis anos conjuntamente por meninas e meninos, porém após este período o Estado deveria promover qual categoria de jogo era mais adequado para cada gênero, controlar as tipologias e a função social. O lúdico em outros povos da Época Clássica era praticado normalmente por todos os membros que compunham a família e era empregado para o ensino de ofícios.

Na cultura judaica, aponta Rosamilha, houve uma redução do tempo destinado ao ludismo e durante o “cristianismo primitivo e o posterior, na maior parte de sua história, condenou-se a diversas formas de recreação”²⁵² por acreditar que se tratava de uma atividade que corrompia, que induzia ao pecado, por isso nos textos bíblicos encontra-se poucos trechos com referências lúdicas. Parte desse pensamento foi reforçada ainda mais com a interpretação de Santo Agostinho a respeito da índole das crianças, para este pensador elas eram “naturalmente más”²⁵³ e para ensiná-las a disciplina dever-se-ia agir com rigidez, se preciso fosse “[...] utilizar a vara e a chibata”²⁵⁴, logo os momentos recreativos eram desaconselhados para que não se aumentassem o caráter de insubordinação pueril. Tal autor demonstra-nos capítulos IX e X do livro Confissões - que os jogos possuíam a capacidade de desviar crianças, como também os adultos, das atividades que proporcionavam a retidão moral, como a aprendizagem e o trabalho por proporcionar-lhes sensações prazerosas. O próprio Agostinho, por sua vez, deixara de realizar as obrigações estudantis para jogar: “Um juiz reto aprovaria os castigos que me davam, por eu, em pequeno, jogar a bola e o jogo ser um obstáculo ao meu aproveitamento nos estudos [...]”²⁵⁵.

Na França, durante o período Medieval, “a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança

²⁵¹ LAWThER. J. D. Sport psychology. Londres, Newton Abbot, 1971. apud ROSAMILHA. Op. cit. p. 04.

²⁵² ROSAMILHA. Idem. p. 10.

²⁵³ ROSAMILHA. Idem. p. 11.

²⁵⁴ SANTO AGOSTINHO. Confissões. São Paulo, Abril Cultural, 1973. p. 190. apud ROSAMILHA. Idem. p. 11.

²⁵⁵ SANTO AGOSTINHO. p. 32-33 apud ROSAMILHA. Idem. p. 12.

então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos”²⁵⁶. A criança, portanto, era vista como um adulto em miniatura e sua elevação a indivíduo maduro sem passar pela fase da adolescência “talvez fossem praticadas antes da Idade Média”²⁵⁷, pois até o século XII, segundo o historiador Philippe Ariès, não se há muitas evidências da maneira como a infância era interpretada, nas obras de artes²⁵⁸, por exemplo eram retratadas como uma miniatura dos adultos e com a seriedade destes. Como consequência do convívio direto com o ambiente adulto não havia uma distinção clara das atividades destinadas ao público juvenil, assim os momentos lúdicos e as demais atividades sociais muitas vezes eram praticados em conjunto com seus predecessores. A educação era realizada também “graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las”²⁵⁹.

O ensino que utiliza os jogos como um instrumento que colabora na promoção do ensino era defendido já no século XV por diversos autores - entre eles Rabelais, que criticava o formalismo que a escolástica aplicava e aconselhava a utilização dos jogos fichas e cartas para que as crianças aprendessem conteúdos lidos a leitura, aritmética e geometria. O emprego do jogo no Período Medieval teve, portanto, uma redução na esfera de ensino e no cotidiano. Mesmo com o reconhecimento de alguns estudiosos cristãos acerca da importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo infantil a visão negativa quanto às práticas lúdicas, entretanto, perdurou para além desta época:

“Maston (1966) ilustra [em seu livro] com alguns trechos de educadores do século XVIII essas atitudes negativas do cristianismo diante da recreação e do brinquedo. Um educador alemão do século XVIII dizia: ‘A recreação deve ser proibida em todas as suas formas... As crianças deverão aprender que a recreação afastará de Deus o eterno bem, seu coração e mente, e fará senão mal à sua vida espiritual’. No diário de um pai americano, na época da colônia, lemos: ‘Que poderá ser feito para elevar a mente de Sammy da degradante maldade da recreação?’”²⁶⁰.

Com a instauração da Idade Moderna e o estabelecimento dos preceitos de liberdade, fraternidade e principalmente de igualdade a educação se tornou uma prerrogativa garantida

²⁵⁶ ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. Rio de Janeiro: LCT, 1978. p. 03.

²⁵⁷ ARIÈS. Ibidem.

²⁵⁸ As obras de artes foram uma das principais fontes documentais que Philippe Ariès utilizou para estudar a infância e a família no ocidente. Ele começa a traçar um panorama histórico das representações infantis a partir do século XI e constata que muitas vezes poucos atributos anatômicos, símbolos e práticas sociais distinguiram as crianças nas pinturas dos adultos.

²⁵⁹ ARIÈS. Ibidem.

²⁶⁰ MASTON, T. B. Manual de recreação. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1966. p.28. apud ROSAMILHA. Idem. p. 10.

pela lei, ou seja, pelo Estado. “A escola tornou-se, então, não só a grande construtora da nação francesa como também a instituição que garantiria certa homogeneidade entre os cidadãos e, daí, pelo mérito, a diferenciação de cada qual. Como dever do Estado será expandida por toda a França”²⁶¹. As brincadeiras infantis neste período era ainda a imitação das atividades adultas, mas paulatinamente foi se tornando mais livre, criativo e espontâneo. A partir do século XIX, com o advento da revolução industrial as classes sociais tradicionais elaboraram um sistema educacional distinto daquele que era oferecido aos populares, os jogos por sua vez reproduziam este cenário dividindo-se em populares e pertencentes à cultura dominante. O conceito do que seja popular também possui diversas denotações e os usos ao longo da História variaram, entretanto independentemente da época pode-se dizer que as manifestações criadas pelos grupos não dominantes da sociedade apresentam:

“[...] dificuldade [...] nas definições implícitas de uma categoria como a de ‘cultura popular’. Queira-se ou não, esta categoria leva a perceber a cultura que ela designa como tão autônoma quanto às culturas longínquas e como situadas simetricamente em relação à cultura dominante, letrada, elitista, com a qual forma um par. É preciso dissipar essas duas ilusões complementares. De um lado, as culturas populares estão sempre inscritas numa ordem de legitimidade cultural que lhes impõe uma representação da sua própria dependência. De outro, a relação de dominação, simbólica ou não, nunca é simétrica: ‘Uma cultura dominante não se define, em primeiro lugar, por aquilo a que renuncia, enquanto os dominados sempre se confrontam com aquilo que lhes é recusado pelos dominantes - qualquer seja sua atitude depois: resignação, negação, contestação, imitação ou recalque’”²⁶².

Com o surgimento das correntes científicas (positivismo, darwinismo, etc.), ainda no século XIX, o jogo é interpretado como “uma necessidade biológica”²⁶³ que gera prazer e antecipa a relação da criança com a educação, relacionando. No centenário posterior surgem várias teorias que vão postular acerca do jogo e o aprendizado, entre elas está a teoria de Piaget que defende que nos processos educativos o lúdico seria mera “[...] imitação, que participa de processos de acomodação, relegando o jogo infantil a plano secundário, restrito à assimilação”²⁶⁴. Como o contexto sociocultural é dinâmico na segunda metade do XX o jogo

²⁶¹ FERRARI, Márcio. Grandes Pensadores. Nova Escola: Abril, 2003. p. 9.

²⁶² CHARTIER, Roger. "Cultura Popular": revisitando um conceito historiográfico. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995. p. 190. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005/1144> Acesso em: 03 de dezembro de 2016.

²⁶³ KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10745/10260> Acesso em 29 de agosto de 2016. p. 121.

²⁶⁴ PIAGET apud KISHIMOTO. Op. Cit. p. 122.

começou a ganhar lugar de destaque na educação devido, de certa maneira, a proliferação de recintos não formais de educação (como museus, galerias, etc.) que permitiam as crianças construírem saberes de maneira lúdica.

Com o surgimento dos primeiros videogames surgiram na década de 1970, alguns pesquisadores interpretaram, num primeiro momento, que os jogos eletrônicos eram maléficos para os processos educativos, pois os *games* não agregavam conhecimento aos jogadores e como eram mais atrativos que os conteúdos escolares prejudicavam os estudos ao serem utilizados por grandes períodos de tempo. O interesse pelos jogos é gerado nos usuários, entre outros motivos, devido o ambiente psíquico que criam que possibilita experimentar sensações, enredos ficcionais e virtuais como uma vivência cognitiva tangível, ou seja, circunscrito no âmbito do ludo, mas próximo à realidade, “[...] em situações entre o imaginário e o real [...]”²⁶⁵. Processo este que facilita os jogadores exteriorizarem valores, desejos e fantasias que muitas vezes são possíveis de experimentar via estímulo da área cognitiva que produz a esfera mítico-encantada. Boa parte desta esfera do querer e onírica só pode ser sentida via *game* por ser constituída de narrativas ficcionais ou porque são condutas vedadas socialmente, como, por exemplo, os atos de violência, que para autores como Freud é um impulso inerente à natureza humana, por isso deve-se criar modos de externá-los de maneira controlada, ordenada como o jogo. Este gera ludicidade e entretenimento porque ele propicia ao usuário

“[...] uma forma de ação caracterizada justamente pelo aspecto mental, com relativo grau de liberdade, tendo em vista que as imagens e a narrativa são formatadas pelo aplicativo. O aplicativo determina a ação do jogador, ao mesmo tempo em que permite que se abram possibilidades. A ação pode ser mecânica, padronizada, mas nem por isso deixa de oferecer um repertório para a atuação da imaginação”²⁶⁶.

Os jogos eletrônicos que possuem narrativas que necessitam ou que possibilitam que as fases, os desafios e as disputas sejam executados por mais de um jogador possibilitam que uma sociabilidade seja empreendida. Na maior parte das vezes os *gamer* não conhecem uns aos outros pessoalmente, pois a relação por eles estabelecida é, normalmente, realizada via internet, é circunscrita no período temporal de duração do jogo e é mantida apenas pelo

²⁶⁵ MERENGUÉ, D. O Obsceno: a cena pornográfica na espreita psicodramática. Revista Brasileira de Psicodrama, v. 12, n. 2, 2004. p. 150. apud CORRÊA, Andrea Raquel Martins. Jogos eletrônicos, psicodrama e imaginação. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000200008 Acesso em: 10 de outubro de 2016.

²⁶⁶ CORRÊA, Andrea Raquel Martins. Jogos eletrônicos, psicodrama e imaginação. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000200008 Acesso em: 10 de outubro de 2016.

interesse comum de jogar. Mesmo sendo um vínculo temporário e sem contato físico para que se execute uma determinada ação que o *game* propõe há que se estudar quais são as opções que se possui para executar atividades em conjunto, os papéis que cada um desempenhará, como coordenar as para alcançar um dado resultado, como reagir se houver falha de estratégias para vencer e acumular pontos. Assim, este processo incentiva a troca de experiências o que fortalece e alarga os laços grupais e aqui reside uma das potencialidades da utilização do jogo para se trabalhar com temas relacionados com o patrimônio cultural, com a memória e com a identidade (assuntos que serão explorados, neste texto, com maiores detalhes nos próximos tópicos).

Durante o ato lúdico de jogar, portanto o jogador pode vivenciar as primeiras manifestações culturais, pois “[...] ela vai se apropriando de sua cultura e das relações sociais de forma ativa, transformando, recriando, experimentando”²⁶⁷. A ludicidade estimula também a criatividade e potencializa a aquisição de conhecimentos (tradicionais e científicos) acerca da sociedade na qual está inserida, pois “tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação ele mesmo, com os outros, com o mundo”²⁶⁸. Para alguns autores, como Winnicott²⁶⁹, o potencial criativo de um indivíduo é formado a partir das atividades lúdicas, assim crianças que brincaram pouco normalmente tornaram-se adultos com habilidades de resolução de problemas que se apresentam fora do padrão do seu cotidiano e com capacidade inventiva menor que daqueles que tiveram possibilidade de vivenciar experiências lúdicas na infância.

Durante o ato de brincar os indivíduos constroem conhecimentos científicos, sociais e culturais; adquirem maior habilidade motora, de linguagem, de expressar por meio de representação os símbolos e signos sociais, pois:

“brincado as crianças aprendem a cooperar como os companheiros, a obedecer às regras do jogo, a respeitar os direitos dos outros, a acatar a autoridade, a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidade aos demais; enfim, a viver em sociedade”²⁷⁰.

A brincadeira ajuda os indivíduos a compreenderem as tradições, os costumes e a inseri-los na cultura dos grupos com os quais se relacionam, por isso brincar pode ser um dos

²⁶⁷ CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. *apud* PIACENTINI, Patrícia. A cultura lúdica sempre acompanhou a humanidade. Revista Pré-Univesp, nº 59, Gênero, julho de 2016. Disponível em: <http://pre.univesp.br/cultura-ludica#.V8wm-PkrLIV> Acesso em: 03 de setembro de 2016.

²⁶⁸ FORTUNA, Op. Cit. p. 72.

²⁶⁹ WINNICOTT, Donald. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

²⁷⁰ KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Tradicionais Infantis. Vozes, São Paulo: 1999. p. 110.

métodos adotados para se construir o conhecimento. Cada suporte escolhido para ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, portanto, requer estudos acerca da metodologia a ser aplicada ou a ser desenvolvida para que os resultados que se objetiva alcançar promovam uma educação, que de fato, responda às demandas socioculturais dos alunos, potencialize o de saberes e a assimilação de conteúdos. O uso de jogos e de dinâmicas lúdicas como instrumento de ensino são usados desde Antiguidade Clássica por pensadores como Platão e Aristóteles, tal emprego é problematizado desde o século XVIII, pois a partir de então percebeu-se a necessidade de ampliar as possibilidades para que se adquira habilidades e saberes, mas a partir de 1960 é que a utilização deles em sala de aula se tornou mais sistematizada.

Uma prática e/ou um elemento que são tomados como componentes de um determinado jogo em uma cultura podem ser interpretados por outra de maneira distinta, ou seja, eles também fazem parte de outras relações de sociabilidade. Para elucidar tal argumento Tizuko Kishimoto usa o exemplo da boneca, pois ela “[...] é um brinquedo para uma criança que brinca [...] mas, para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas, é símbolo de divindade, objeto de adoração”²⁷¹. O brinquedo era uma redução de objetos do cotidiano adulto e era usado para educar as crianças a partir da simulação de uma dada situação, portanto, era um elemento simulacro capaz de facilitar o entendimento de regras, de obrigações, de proibições e de direitos estabelecidos na sociedade a qual pertencem.

A apropriação de símbolos e de ações em diversos campos sociais, como também a variedade de práticas de vivência e de manifestações culturais que são interpretadas como jogo, tornam o seu conceito pouco delimitado e bastante complexo, assim:

“Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo”²⁷².

²⁷¹ KISHIMOTO. O jogo e a Educação Infantil. Op. Cit. p.106.

²⁷² Idem. p.105.

Como se pode perceber na citação acima, a diferenciação entre jogo e brinquedo²⁷³ é tênue, para tentar sistematizar elementos que caracterizassem de maneira mais clara as duas categorias Jacques Henriot elencou três aspectos:

- Resultar de um sistema linguístico usado em dado contexto social;
- Possuir um sistema de regras;
- Ter um objetivo.

Os pontos elencados por Henriot é um resumo dos elementos que outros autores tentaram elaborar para tentar distinguir o brinquedo do jogo. Huizinga, Callois, Elkonin, por exemplo, apontam outras características de diferenciação, mas que de certa maneira englobam o que as três referências supracitadas, o não consenso neste caso aponta para a multiplicidade de usos, que a definição dos termos depende da cultura em que são praticados e até mesmo da quantidade de termos existentes em um idioma para nomeá-los, por exemplo,

“No Brasil, de acordo com Kishimoto (1996), termos como jogo, brinquedo e brincadeira são em geral empregados de forma indistinta. Essa indistinção, contudo, convive em nosso idioma com a tendência a reservar o uso da palavra jogo para situações mais estruturadas, não exclusivas da infância, com regras mais ou menos explícitas, ao passo que a palavra brincar e aquilo que lhe dá suporte, o brinquedo, são mais frequentemente empregados para designar uma atividade livre, incerta, predominantemente realizada por crianças.

Por outro lado, o emprego frequente de uma lógica da nomeação fundada em oposições, se não propicia uma definição completa e cabal de jogo, ao menos tem permitido designar o que não é jogo; assim pensa Brougère (1998), para quem isso explica, por conseguinte, que comportamentos muito diferentes entre si possam receber o nome de jogo: eles estariam nos antípodas das atividades diretas e visivelmente produtivas ou consideradas como tal pela sociedade”²⁷⁴.

A ausência de vocábulos que diferenciasssem de maneira clara jogo, brinquedo e brincadeira é uma herança da Época Clássica, pois conhecer e divertir eram atividades interligadas. O termo *paidia*, por exemplo, que designava o jogo e a diversão derivou da concepção de Platão de *paideia* - esta designava o ato de educar e de conhecer a cultura - mas aquela acepção “[...] não compõe sozinha o universo dos jogos na Grécia antiga, repartindo a cena com *athlos* (luta, combate, concurso e alguns jogos específicos) e *agon* (assembleia para

²⁷³ O brinquedo, segundo Kishimoto, possibilita aplicações mais amplas, “[...] uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”, já o jogo possui normas e requer a utilização de algumas habilidades específicas para se alcançar o objetivo que é proposto ao jogador.

²⁷⁴ FORTUNA. Op. Cit. p. 68-69.

jogos públicos, jogos ginásticos, as próprias instalações para esses jogos)”²⁷⁵. Apenas durante o Império Romano que a palavra *ludus*²⁷⁶ distinguiu de certa maneira as brincadeiras infantis em geral (*jocus*) daquelas que possuíam características do que se considerava nesse período histórico como jogo.

“As crianças até muito recentemente não dispunham de um tempo e de um espaço exclusivo para brincar. As crianças compartilhavam das mesmas atividades lúdicas dos adultos, pois não existia essa separação tão rígida entre mundo adulto e mundo da criança, entre trabalho e lazer, como temos agora, na era da produção capitalista. O tempo de produzir e o tempo do ócio e do prazer se entremeavam. Vemos que o lugar e a função dos jogos se modificam muito, conforme o processo histórico da sociedade”²⁷⁷.

As brincadeiras e os brinquedos que as gerações passadas desenvolveram, foram reapropriados pelos recursos tecnológicos, pode se encontrar na internet e instalados nos próprios aparelhos digitais um número significativo de jogos de pular corda, de troca de roupa de bonecas, de corridas de carrinhos, de força, de brincar de fazer comida, entre outros, mas que são executadas, normalmente de maneira privada e virtual, ou seja, sem a socialização com outras pessoas e quando praticada em conjunto sem a presença física.

As atividades lúdicas na contemporaneidade, para Negrine²⁷⁸, porém, se tornaram mais individualizadas, uma vez que as tecnologias que foram projetadas para facilitar as atividades laborais em contrapartida aumentaram o tempo que as pessoas têm se dedicado ao trabalho, o que, conseqüentemente, reduziu a realização de ações de divertimento cooperativas e em especial aquelas que são executadas presencialmente. Diante deste quadro, para o autor, opta-se por formas de ludicidade que têm como suporte as tecnologias como a televisão e o computador. É possível, porém, observar que a proliferação dos jogos digitais tem ajudado na promoção da socialização por meio de fóruns na internet, de jogatinas *online* e muitas vezes em grupo, de eventos para discussão de regras, macetes, como também superação de desafios e mais recentemente a promoção de encontros para competições regionais e até mesmo nacionais.

²⁷⁵ Idem. p. 69.

²⁷⁶ Para Roger Caillois as atividades *ludus* e *paideia* são atividades complementares, pois. CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Cotovia: Lisboa, 1990. p. 50.

²⁷⁷ CAMPOS apud PIACENTINI. Op. Cit. p. 01.

²⁷⁸ NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogos. Porto Alegre: PRODIL, 1994. p. 21

O aplicativo para celulares (tipo *smartphones*) e *tablets* denominado “*Pokémon Go*”²⁷⁹ - lançado no início de 2016 - é um exemplo de recurso digital que promove a reunião de pessoas em um determinado local para jogar e permite um processo de interação virtual entre os usuários interessados em trocar personagens. O referido jogo captura - a partir da câmera do aparelho de telefone - elementos das localidades nas quais os jogadores se encontram em um dado momento, o posicionamento é determinado pelo Sistema de Posicionamento Global (GPS) do celular, a representação gráfica da região é obtida a partir dos bancos de dados do *Google Maps* e do elaborado pela empresa Niantic (uma das desenvolvedoras do *game*).

O jogo consiste na exploração de rua, das praças, dos parques, de largos, entre outros locais da cidade para acharem monstros (*Pokémons*); cada boneco capturado oferece uma pontuação para os jogadores e o acúmulo de um determinado valor permite mudar para outra fase do jogo. Autoridades policiais de vários países recomendaram que os deslocamentos para áreas desconhecidas ou locais mais afastados para conseguir novos personagens sejam feitos em grupo para evitar casos de roubos e outros tipos de violência.

Quando os jogadores fazem seus percursos, o aplicativo gera *Pokémons* que são localizados e tipificados a partir os componentes que se encontram no local onde os jogadores se encontram naquele determinado momento (há criaturas aquáticas, elétricas, gramíneas, ligados aos elementos fogo e ar, entre outros). Neste momento dados capturados do ambiente físico se sobrepõem aos virtuais, que são exibidos na tela do equipamento que se utiliza para jogar. Esta justaposição entre informações reais e não factíveis é denominada de “realidade aumentada”, ela consiste no tratamento digital das imagens capturadas por uma câmera por um *software* que decodifica as informações contidas em um local e nos objetos nele dispostos, permitindo, assim, a interação - a partir de uma interface virtual - entre ambientes tridimensionais e os criados pela computação gráfica, pois os dois meios são manipulados

²⁷⁹ Jogo desenvolvido a partir de um desenho animado japonês exibido a partir da década de 1990, os personagens são pequenos monstros (*pocket monster* – o que gerou a abreviação *Pokémon* que dá nome a animação) e que já possuiu versões para videogames da marca Nintendo no mesmo período da sua criação para a televisão. O aplicativo para celulares *smartphones* e *tablets* por ser gratuita e pô utilizar locais da cidade - que são filmados pela câmera do aparelho no qual o *game* está instalado - como cenário do jogo obteve em pouco tempo um número expressivo de usuários, nos Estados Unidos ele já foi usado diariamente por 21 milhões de pessoas e no Brasil ele conseguiu cerca de 50 milhões de usuários em algumas horas após seu lançamento (em 03 de agosto de 2016).

ESTADO DE MINAS - UAI. Com 21 milhões de usuários, “Pokémon GO” é maior jogo mobile dos EUA. Disponível em: <http://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2016/07/13/com-21-milhoes-de-usuarios-pokemon-go-e-maior-jogo-mobile-dos-eua.htm> Acesso em 01 de setembro de 2016.

_____. Pokémon GO tem mais de 50 milhões de usuários no Brasil em menos de 24 horas. [sic.] Disponível em: <http://www.uai.com.br/app/noticia/games/2016/08/04/noticias-games,182774/pokemon-go-tem-mais-de-50-milhoes-de-usuarios-no-pais-em-menos-de-24h.shtml> Acesso em: 09 de setembro de 2016.

multi-sensorialmente de modo a alargar com dados visuais digitais a percepção do jogador provocando a imersão deste em um âmbito artificial e controlado.

“[...] a tecnologia da realidade aumentada está apenas em seu início e possivelmente terá aplicações nas mais diversas áreas.
O jogo do Pokémon Go apenas apontou como essa tecnologia pode ser envolvente e fascinante, e é chamada realidade aumentada porque nada mais é do que uma camada de software colocada em cima da realidade.
Da mesma forma que se aplica um Pokémon em cima da realidade, é possível adaptar a tecnologia para uma série de objetos comuns e de uso doméstico e, a partir daí, vivenciar uma experiência completamente diferente”²⁸⁰.

O *Pokémon Go*, aparentemente, só promoveria aprendizado concernente à utilização dos aparelhos tecnológicos que o reproduz, entretanto, ele pode ser utilizado em sala de aula para construir conhecimentos relacionados, por exemplo, à geografia (como leitura cartográfica, topografia, vegetação local e mais conteúdos), à física (noções de corrente elétrica, movimento retilíneo, etc.), à biologia (botânica, insetos, animais ovíparos, entre outros tópicos), à computação e à matemática (cálculo de distância e de área, probabilidade, trigonometria, como também outros temas). No caso dos bens culturais e da história local, é possível trabalhar devido ao recurso que o jogo possui de destacar locais da cidade onde funcionam equipamentos públicos, estabelecimentos com atividades comerciais e/ou socioculturais ou que possuem características que usualmente não reconhecidas como pontos de referências (*landmark*) urbanos, como os grafites.

O jogador, ao olhar para a tela que reproduz o jogo pode visualizar marcações azuis no mapa que representa a localidade na qual está naquele momento específico; ao se deslocar para mais perto de um dos referidos sinais gráficos aparecerá um círculo; ao tocar em cima dessa figura geométrica abrirá uma tela com a foto e com o nome da indicação cultural ou comercial da região; caso o usuário o recolha (tocando e fazendo o ícone girar), ganhará uma premiação com itens (como bolas, porções mágicas, remédios, entre outros), que lhe ajudará a melhorar o desempenho dos seus personagens. Estes pontos de referências são chamados de *Pokéstops*; assim este atributo que o jogo disponibiliza pode ser utilizado pelos professores para trabalhar os bens de caráter cultural, identitário e memorial de uma determinada localidade.

²⁸⁰ RADFAHRER, Luli. Pokémon Go, a magia da realidade aumentada. Jornal da USP. Disponível em: <http://jornal.usp.br/atualidades/pokemon-go-a-magia-da-realidade-aumentada/> Acesso em: 27 de setembro de 2016.

Trabalhar com a cidade vai além da utilização de livros e materiais paradidáticos que traçam o panorama dos primeiros núcleos urbanos no Brasil devido a uma atividade econômica (mineração, cafeicultura, etc.) ou do inchamento citadino devido ao êxodo rural iniciado na década de 1950. O Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de História²⁸¹ - que se refere de quinta à oitava séries (hoje sexto ao nono ano), no eixo temático para o terceiro ciclo²⁸² de ensino - orienta estudos acerca da cidade juntamente com a cultura, as relações sociais e a natureza. O PCN recomenda também que se correlacione as questões citadinas brasileiras com as apresentadas na América e nos demais continentes. O texto de referência para o ensino fundamental sugere também abordar a cidade com as demandas tecnológicas:

“[...] às grandes transformações políticas e tecnológicas atuais, que têm modificado as relações de trabalho, as relações internacionais e marcado profundamente o modo de vida das populações. Os computadores estão nos bancos, nas farmácias, nos supermercados, nas escolas e nas residências. O cartão magnético, o código de barras, a leitura óptica, o fac-símile aceleraram as atividades cotidianas, transformando as noções humanas de duração e percepção temporal. As grandes redes de comunicação via satélite por computador, televisão, rádio, telefone, romperam com as distâncias entre os locais do mundo, difundindo e socializando informações e redimensionando as formas de poder. A mecanização da produção agrícola e a agro-indústria transformaram a paisagem rural, os hábitos e os valores. **As cidades não pararam de crescer e nelas se multiplicaram os *shopping centers*, os *fastfood*, os congestionamentos e a poluição ambiental.** Na indústria, a mão-de-obra está sendo substituída gradativamente pelos robôs e inicia-se um processo de rompimento com a produção especializada e seriada do trabalho e uma profunda transformação sociocultural. Mudou o ritmo de vida, assim como, em outras épocas, outras revoluções tecnológicas interferiram no destino dos povos e da humanidade. Não se pode negar que este tema de estudo remete para questões atuais e históricas, favorecendo a percepção de transformações na relação dos homens entre si, com a natureza e com as formas de apreensão da realidade e do tempo”²⁸³. (grifos meus).

No PCN indica, também, trabalhar com a cidade dentro do “Estudo do Meio” que é ter contato direto com as fontes documentais que estão no meio de sociabilidade do aluno “[...] não se relaciona a simples obtenção de informações fora da sala de aula ou a simples constatação de conhecimentos já encontrados em livros didáticos, enciclopédias ou jornais,

²⁸¹ BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf Acesso em: 29 de setembro de 2016. p. 30.

²⁸² O terceiro ciclo de ensino é constituído pelo sétimo, oitavo e nono ano.

²⁸³ BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf Acesso em 29 de setembro de 2016. p. 47-48.

que se podem verificar *in loco* na paisagem humana ou geográfica”²⁸⁴. E a partir da exploração o discente levanta questões sócio-históricas do meio em que vive e acerca da cultura ali produzida e experienciada.

“Identificar-se com o local em que se vive e auxiliar a construir uma identidade em relação ao pertencimento social mais próximo do aluno são características que valorizam uma atividade e ajudam na construção de aprendizagens significativas. O ensino de história será sempre em grande medida exterior aos alunos, vai falar de tempos e lugares distantes. Mas ele precisa, em vários outros momentos, ser mobilizado para o estudo e compreensão das redes sociais em que os alunos estão incluídos”²⁸⁵.

O jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” a proposta é levar o aluno a conhecer a localidade onde mora, na parte “atividades sugeridas” há um série de sugestões para que ele explore este local “[...] conhecendo pessoalmente casas, ruas, obras de arte, campos cultivados, aglomerações urbanas, conversando com os moradores das cidades ou do campo [...]”, celebrações, costumes, saberes populares, outras formas de expressões, entre outras formas de bens culturais. E explorar a cidade a partir de atividades que de exploração do meio podem resultar em produção didática não convencional, como a realização de exposição virtual a partir de vídeos e fotografias digitais, produção de jogo de entretenimento cuja temática é o espaço citadino (tendo como inspiração *games* de tabuleiro como *Carcassonne*, *Age of Empire*, *City Tycoon*, *The City*, *Alhambra*, *Bruges*, *Doodle City*, *Doce Town*, *Yedo*, *Istanbul*, *Infinite City*, *Flip City*, *Surbubia*, etc.), para trabalhar algum aspecto local pouco conhecido, bairros afastados e áreas rurais, entre outros aspectos citadinos.

O docente deve pesquisar acerca das potencialidades e dos recursos que os jogos voltados para os entretenimentos podem oferecer para o contexto escolar, pois para que a utilização dessas mídias o ajude a alcançar um ensino que vá além da articulação dos conhecimentos científicos consagrados com as novas tecnologias, pois é necessário promover um processo de ensino-aprendizagem em que os educandos sejam estimulados a criar e a inovar, uma vez que estas duas características vêm ganhando no mundo contemporâneo cada vez mais importância devido à grande circulação de ideias, à elevada produção de informações, ao intenso uso, à alta perecibilidade e consequente rápida necessidade de renovação das tecnologias.

²⁸⁴ BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf Acesso em 29 de setembro de 2016. p. 93-94.

²⁸⁵ SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar História: como jogar com isso? In: GIACOMONI; PEREIRA, (org.). Op. Cit. p. 37.

Realizar novas formas de educação, portanto, não é fazer uso das tecnologias de informação e comunicação como mais um recurso que reproduz as antigas técnicas e as metodologias de ensino, ou seja, usar os jogos e outras mídias digitais de forma a perpetuar o papel do professor como detentor do saber e o aluno como mero receptor, ao contrário os dois devem ser colocados como aprendizes, pois a construção da cognição deriva da troca de informação entre eles o que os tornam parceiros neste processo, assim se tornam conjuntamente responsáveis pela aquisição, apreensão e desenvolvimento de novas informações e habilidades. Para Pierre Lévy, os recursos tecnológicos:

“Tais tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação, como: navegação hipertextual, caça de informações através de motores de procura, *knowbots*, agentes de *software*, exploração contextual por mapas dinâmicos de dados, novos estilos de raciocínio e conhecimento, tais como a simulação, uma verdadeira industrialização da experiência de pensamento, que não pertence nem à dedução lógica, nem à indução a partir da experiência”²⁸⁶.

As novas tecnologias por estimularem o uso simultâneo dos vários sentidos humanos (como a imagem textuais e figurativas, os sons, as emoções, entre outros) e por possibilitar o contato com pessoas em vários continentes de maneira quase instantânea pode motivar os usuários a ampliar o conhecimento acerca de outras culturas. E para melhor aproveitamento na construção do aprendizado esse recurso de conectar as pessoas em tempo real requer o acompanhamento e intervenção de um educador e/ou dos pais para que a comunicação não seja apenas uma simples troca de informações, mas se transforme em conhecimento.

O acompanhamento de um docente ou de um responsável pelo aprendizado mostra-se necessário porque os dados de um texto no ciberespaço muitas vezes “[...] não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrelas, de modo reticular”²⁸⁷. Os conteúdos textuais, imagéticos e audiovisuais, em outras palavras, muitas vezes encontram-se na *web* emaranhado e um educador pode ajudar na coleta, na triagem, na sistematização e na síntese das informações, mas não se deve interpretar o papel do docente como um mero auxiliar para o tratamento das fontes, porque ele tem um papel que é fundamental no trabalho de aquisição de criticidade, ou seja, da

²⁸⁶ LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 06.

²⁸⁷ LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. p. 33.

capacidade de problematizar os dados e o contexto social em que seus alunos e ele estão inseridos.

A presença de uma pessoa que ajude na gestão e na utilização de instrumentos midiáticos no meio escolar, portanto, mostra-se fundamental para criar proximidade com os equipamentos, com sistemas de navegação da *internet*, como também com os demais recursos virtuais para filtrar e verificar a autenticidade das informações consultadas, pois com o advento da rede mundial de computadores a busca por dados que contribuam para o processo de aprendizagem se ampliou para além do livro didático, dos jornais e das revistas impressas. Assim, com o imenso volume de informações que circulam no ciberespaço - e que aumenta dia a dia - e da diversidade de dados, os usuários podem sentir dificuldades em realizar pesquisas acerca de um determinado tema.

No ambiente escolar, portanto, o professor além dotar os alunos de noções e de um conjunto de aptidões para operar os equipamentos digitais, como também os programas virtuais, deve estimulá-los a usar a capacidade crítica para delimitar com a maior clareza possível o que se precisa pesquisar na rede e quais informações são pertinentes para compreender um assunto específico. A *internet* possibilita um aprendizado mais dinâmico, descentralizado e com maior autonomia dos indivíduos, pois eles a partir da interação no espaço virtual compartilhando e produzindo informações ensinam e aprendem ao mesmo tempo, podendo, portanto, gerar aprendizado cooperativo. A rede pode funcionar, portanto, como uma sala de aula intencional e colaborativa, ou seja, os usuários podem se tornar coautores, co-revisores, avaliadores e críticos das informações circulantes.

É necessário salientar que a utilização de mídias no ambiente escolar exigiu que o papel do professor se modificasse: ele passou a auxiliar o educando a desenvolver seu potencial intelectual, adquirir habilidades variadas (cognitivas, estéticas, motoras, entre outras) e integrar os conteúdos, como também os conceitos das referências vivenciais do aprendiz. O docente, portanto, teria como função fazer a mediação, ou seja, a aproximação entre os conteúdos curriculares, os interesses do alunado e os saberes tradicionais colaborando para haver trocas de informações das concernentes a estes três âmbitos, reorganizando-os e buscando a internalização dos conhecimentos gerado, pois segundo Vigotsky, “uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento de

crianças”²⁸⁸ permitindo que ela interaja com seus pares e com o ambiente no qual está inserida. Para Moran:

“[...] o professor, com o acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador”²⁸⁹.

O professor no novo contexto escolar que as TIC's fomentaram deve explorar os recursos que as mídias digitais e o ciberespaço oferecem orientando os alunos a trabalharem de forma cooperativa. O docente deve auxiliar e instrumentalizar os aprendizes a adquirirem a capacidade para que apropriem das referências identitárias, memoriais e culturais dos agrupamentos sociais que se estabeleceram relações no ambiente pedagógico, como também no âmbito citadino e regional. O docente ajuda os alunos a se tornarem aptos a discutir e decidir acerca dos usos aos bens materiais, da reprodução, da difusão e da divulgação das manifestações, dos saberes, dos modos de fazer para melhor entendimento da história local, dos arranjos sociais, as múltiplas memórias, as modificações arquitetônicas/físicas e conceituais que o patrimônio sofre ao longo do tempo. E este suporte do educador instrumentaliza os alunos para que sejam capazes de interpretar de maneira crítica o processo de seleção que alguns grupos fazem em nome de outros para definir quais os artefatos e as expressões culturais para representarem uma localidade frente às demais.

Entre as TIC's os jogos se mostram instrumentos pedagógicos estimulador do conhecimento porque misturam elementos da vivência “real” com signos advindos da subjetividade, ou seja, da esfera do lúdico, pois “cada jogo reforça e estimula qualquer capacidade física intelectual. Através do prazer e da obstinação, torna fácil o que inicialmente era difícil ou extenuante”²⁹⁰. O professor, portanto, precisa atuar de forma a estimular os aprendizes a utilizar as TIC's e especialmente os *games* de maneira crítica, ou seja, diferenciando as relações simbólicas estabelecidas a partir de uma sociabilidade concreta e aquelas provenientes da imaginação, pois:

²⁸⁸ VIGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 189.

²⁸⁹ MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2004. p.30.

²⁹⁰ CALLOIS, Roger. Os jogos e os homens. Catavia: Lisboa, 1990. p. 15-16.

“Este fato nunca antes tinha acontecido nas dimensões atuais. O real ficava sempre como o último recurso da certeza do sujeito. Era no real que estava a concretude do pensamento. Era nele que o professor teria que se basear para estruturar o seu processo de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que os computadores [as TIC’s, em geral] não são apenas os produtos mais comuns da nossa época. Eles são a metáfora do nosso tempo. Eles trazem em seu bojo as possíveis transformações que a sociedade do futuro terá. Uma sociedade que exige que os sujeitos sejam preparados para viver em realidades cada vez mais redefinidas e recortadas, onde os conceitos de real e de realidade antigos não dão conta das indicações dos caminhos por onde ir. Os alunos precisam ser preparados para uma sociedade pós-moderna onde os parâmetros cognitivos serão continuamente redefinidos”²⁹¹.

O pesquisador Eucídio Pimenta Arruda salienta que o consumo de jogos tem crescido²⁹² e o videogame segue a mesma conduta “a ponto de ele ser cada vez menos considerado um brinquedo e cada vez mais ser visto como um elemento da cultura. [...] é arte, é entretenimento, vincula-se ao desenvolvimento tecnológico contemporâneo, é também espaço de transformações em nossas relações, [...]”²⁹³ que foram historicamente constituídas. Entre os vínculos sociais modificados estaria à forma do ensino se ministrado, pois o aumento do número de crianças e jovens que possuem acesso às tecnologias digitais e virtuais - como também fazem uso ostensivo delas nos momentos não escolares - tem impelido políticas públicas que estimulem os profissionais da educação a se capacitarem e adotarem as TIC’s em sala de aula. O referido autor salienta temas históricos são cada vez mais utilizados nos enredos dos *games*, entretanto, aponta que os jogadores normalmente não adquirem conhecimentos diretamente ligados ao conteúdo de História, mas desenvolvem habilidades que permitem operar

“[...] raciocínios e maneiras de pensar historicamente que são fundamentais para a compreensão da historiografia, para a sua posição analítica frente ao passado. Outro aspecto a ser considerado é a materialização de suas ações

²⁹¹ MAGALHÃES, Leny. A criança e o computador: novas formas de pensar. Educação Online, Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:a-crianca-e-o-computador--novas-formas-de-pensar&catid=7:informatica&Itemid=18 Acesso em 27 de setembro de 2016.

²⁹² Na página eletrônica da Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos – ABRAGAMES estima-se que em 2016 o mercado no Brasil de *games* tenha movimentado 1,25 bilhões de reais e que o país aparece na 12ª posição na escala de consumo total mundial. Arruda aponta que nos Estados Unidos este número é pungente desde a primeira década do século XXI, pois lá “[...] o mercado de jogos digitais saltou de US\$ 12,7 bilhões, em 2006, para mais de US\$ 19 bilhões, em 2008 [...]”.

ABRAGAMES. Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos. Mercado de *Games* no Brasil: crescimento fantástico em meio à crise. Disponível em: <http://segredodosgames.com.br/mercado-de-jogos/> Acesso em: 03 de dezembro de 2016. (os infográficos com os números do consumo brasileiro e o perfil dos jogadores elaborados pelo *site* da ABRAGAMES estão reproduzidos no anexo III desta dissertação).

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Jogos digitais e aprendizagens: o jogo *Age of Empires III* desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? UFMG/FaE, 2009. Tese. p. 12.

²⁹³ Idem. p. 10.

através da tela do jogo - é uma oportunidade ímpar de visualizar as implicações das escolhas feitas pelo homem em dados contextos [...]”²⁹⁴.

Os jogos digitais corroboram para que os alunos aprendam a interpretar fatos pretéritos, a entender conceitos, a perceber a mutabilidade das narrativas históricas; também ajuda a realizarem correlação como o contexto no qual vivem; além auxiliar a compreensão das tradições, das ideias, das visões de mundo diferente daquelas que vivenciam. Tal situação é atribuída ao fato dos games e de todas as TIC's exigirem dos usuários a utilização de áreas cognitivas complexas e a construção do conhecimento ser realizada nas mais diferentes esferas sociais. Quanto a isto Arruda afirma que,

“Os videogames, ao se tornarem referência cotidiana para os jovens, vêm a ser, também, referências de aprendizagem, no seu sentido atribuído por Lev Vygotsky (1998). A aprendizagem ocorre em todos os espaços fora da escola, e ela não se resume a pacotes de informações, mas mistura-se a saberes científicos de toda a ordem. Talvez resida aí uma das grandes dificuldades vivenciada por pais e professores – a velocidade com a qual tais tecnologias incorporam-se às nossas vidas. Atualmente, por exemplo, mal recebemos um conjunto de informações acerca de um novo aparelho de videogame e outro já começa a ser anunciado, com características e formas de uso distinta do anterior, reiniciando nosso processo de aprendizagem ‘técnica’ e tecnológica acerca de tal mecanismo cognitivo”²⁹⁵.

3.3 As potencialidades dos jogos para o aprendizado da História e do Patrimônio Cultural

A utilização dos jogos na educação é importante para que aspectos cognitivos, psicomotores e afetivo-social sejam trabalhados, assim as várias categorias de jogos (tabuleiro, digitais, etc.) podem estimular e reforçar cada um desses aspectos do desenvolvimento humano. Na atualidade todas as disciplinas curriculares têm tentado formular práticas, metodologias e métodos que consigam resultados no processo de ensino-aprendizagem que permitam que a incorporação de novos conteúdos de maneira permanente e com uma significação que faça sentido para os alunos, seja para usarem no âmbito acadêmico ou no cotidiano.

O jogo pode contribuir para melhorar este aspecto, pois ele estimula o uso de diversos sentidos e áreas do sistema cognitivos como o planejamento - que é também conhecida como função executiva - decodificação de linguagens, percepção, a memória e a atenção. Esta é

²⁹⁴ Idem. p. VIII.

²⁹⁵ ARRUDA, Op. Cit. p. 13.

requisito para a retenção de informações e para a transformação de dados em conhecimentos, a capacidade memorial depende de todas as atribuições que fazem parte da cognição

No campo da História os jogos auxiliam na compreensão do processo de construção e de definição - em cada conjuntura - de conceitos; na problematização dos conteúdos e suas várias interpretações; na aproximação do aluno com épocas mais remotas e no entendimento da formação das estruturas sociais que se encontra hodiernamente, pois segundo as

“teorias psicológicas da aprendizagem, que argumentam sobre o distanciamento temporal e, por vezes, espacial, dos conteúdos da disciplina de História. Ou seja, seria de difícil compreensão o conteúdo da história antiga da Mesopotâmia em função dessa distância. Tal distanciamento seria um fator de desânimo e desgosto pela aula de História e que, em função disso, o encantamento pela história viria pela potencialidade de o ensino conseguir estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e a própria história vivida dos estudantes”²⁹⁶.

Há que se ter cuidado, entretanto, mesmo usando um material pedagógico que vão além da lousa e dos livros, para não fazer uma abordagem que compara fatos históricos e características aparentemente semelhantes de uma época com aqueles que outro contexto histórico apresenta, pois a “visão evolucionista da História entra em ação e parece esvaziar o conteúdo original e singular de cada época, elemento central que, em nosso entendimento, permite a aprendizagem em História”²⁹⁷.

Ao optar por um jogo como uma ferramenta de ensino o docente deve planejar as estratégias de uso para que os estudantes possam desenvolver “[...] capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa”²⁹⁸ e também as realidades abstratas, pois em um *game* que utiliza elementos de sorte e de azar (como os dados e as cartas, por exemplo) podendo assim obter resultados fictícios. Em outras palavras, como o jogo é a combinação de uma representação de algo (cidade, situação cotidiana, ficção científica, combate, etc.) e com vários outros elementos que lhe dão certa ordenação (habilidades dos jogadores, táticas adotadas, acaso, regras, trapaças, etc.) há possibilidade de decorrer inúmeros resultados finais e boa parte deles possui chances de não condizer com o fato histórico.

²⁹⁶ GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 13.

²⁹⁷ Idem. p. 14.

²⁹⁸ Idem. p. 20.

A partir dos desfechos que geram representações que “fogem do plano imediato da realidade”²⁹⁹, ou seja, fictícios, o professor pode trabalhar temas ligados à historiografia, entre eles estão: quais são as estratégias adotadas para que interpretações de informações históricas que induzem ao falseamento dos acontecimentos sejam realizadas; como é feita a manipulação documental; como relacionar os cenários de forma contextualizadas, como também integrada e construir uma crítica de qual é a forma que os heróis são construídos por uma determinada sociedade (mesmo os ficcionais, pois estes deixam explícito certos elementos do imaginário social³⁰⁰ que indicam como algumas categorias mentais, crenças, mitos, expressões verbais e imagéticas são e foram organizadas por um determinado grupo produzindo, assim, representações - intencionais ou não - de si e do mundo). Ao trabalhar com o papel da formação e da idealização de um personagem que é usado como referência de conduta, bem como de princípios, é possível também abordar a maneira como os demais símbolos que fomentam a coesão social, que permitem a externalização da memória e da identidade são engendrados.

Apesar dos jogos poderem gerar narrativas que não retratam um acontecimento histórico de maneira fidedigna, eles são ferramentas pedagógicas que ajudam a propiciar aprendizagens históricas mais significativas para os alunos, em outras palavras, que gera conhecimentos que possuem relevância e maior sentido na vida acadêmica e cotidiana do educando, como também auxilia na aquisição de conceitos que permitam construir uma crítica à sociedade na qual vivem e conteúdos programáticos, assim:

“[...] Uma aprendizagem significativa, em história, começa com boas indagações sobre o tempo presente; logo, uma proposta pedagógica, que busque a construção de atividades de aprendizagem significativa em História, deve efetuar dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da humanidade. Isto já nos fala de um professor de história que não pode andar apenas mergulhado no passado, mas tem que estar sintonizado com o tempo presente, com as culturas juvenis que marcam seus alunos e com as especulações feitas acerca do futuro [...]”³⁰¹.

²⁹⁹ Idem. p. 21.

³⁰⁰ O imaginário uma representação que dá sentido ao contexto em que se vive, é construído a partir de uma realidade, seu processo de formação envolve relações de poder, é difundo no inconsciente coletivo e se manifesta a partir de imagens memoriais de um real vivido ou apenas imaginado. O historiador Michel Vovelle seria “uma visão de mundo”, o que não está formulado, o que permanece aparentemente como não significante, o que se conserva muito encoberto ao nível das motivações inconscientes”. VOVELLE *apud* PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra História: imaginando o imaginário. Revista Brasileira de História, n. 29, 1995. p. 13.

³⁰¹ SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar História: como jogar com isso? In: GIACOMONI; PEREIRA, (org.). Op. Cit. p. 31.

As práticas de ensino que visam empreender uma “aprendizagem significativa”³⁰² devem levar em consideração a diversidade cultural do aluno e a heterogeneidade da sala de aula cabendo. O professor deve, assim, pesquisar os interesses dos educandos e a partir do que estes consideram relevante para a construção de seus conhecimentos o docente deve escolher entre o grande número de possibilidades a melhor forma para abordar categorias conceituais do campo da história e para facilitar o entendimento acerca das estruturas de cada contexto. O educador pode elencar atividades pedagógicas interativas e lúdicas, pois estas podem ajudar no processo de aprendizagem e na construção de conhecimentos (seja os curricularmente instituídos ou aqueles que foram eleitos pelos alunos) por estimular o uso várias áreas cognitivas em conjunto como de sociabilidade, habilidades motoras, aspectos afetivos, imaginação, capacidade de decodificação de símbolos, etc. O jogo, portanto, por ser uma ferramenta didática que utiliza elementos lúdicos pode ajudar os alunos a realizar a concatenação das informações históricas, a internalização das acepções e das problemáticas³⁰³ referentes a este campo do saber, pois:

³⁰² A aprendizagem significativa, segundo Seffner, é um processo controverso e visa correlacionar fatos pretéritos com os presentes, modificar a interpretação que se tem deste, construir conceitos e sua historicidade, auxiliar no estabelecimento de “[...] procedimentos de pesquisa para cada situação em estudo pela classe de alunos, auxiliando a efetuar recortes no tema e a levantar as principais questões de pesquisa [...]”, instigar o “papel propositivo” e problematizador do professor junto aos seus alunos, como também trabalhar um tema por mais tempo que habitualmente estabelece os currículos e os programas escolares, gerando, assim, conhecimentos que façam sentido para os alunos. Para maiores informações acerca de o tema consultar o artigo do referido autor: Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI; PEREIRA, (org.). Op. Cit. p.48-63.

³⁰³ O pesquisador Fernando Seffner elenca em seu texto os problemas históricos que julga ser de fundamental importância para serem abordados em sala de aula, entre eles estariam:

“[...] diferença entre História e história; relações entre história e ficção; questões relativas à memória, memória social e individual; construção da memória nacional, patrimônio histórico, patrimônio cultural, objeto histórico e museu; a problemática do tempo, tempo histórico e tempo social, necessidade e diferentes modalidades da contagem do tempo, tempo curto, médio e longo; o conceito de experiência e a experiência como elemento histórico; as polaridades do novo e do velho; o relativismo cultural e o antropocentrismo; seleção, organização e montagem de acervos; estudo dos recortes de gênero, classe, raça/etnia e geração; a polaridade campo/cidade e a história dos espaços; a escala dos fenômenos históricos; o conceito de ideologia e de representação dos fatos e a diferença entre eventos e fatos; as diferentes linguagens de representação dos acontecimentos (a da história, a da literatura, do cinema, a do vídeo, a da pintura, a da escultura, a das histórias em quadrinhos, etc.); o documento histórico; os procedimentos da pesquisa histórica; as três dimensões da história (passado, presente e futuro); a ideia de progresso; as noções de público e privado, etc.”.

Como se pode notar a lista acima não é taxativa, ela é aberta para a inclusão de temas locais e regionais, assim como de tópicos de interesse do alunado. SEFFNER. Idem. p. 35-36

“Uma atividade de ensino de História deve operar com conceitos e nomeações, e deve auxiliar o aluno a desenvolver um vocabulário histórico e próprio das ciências humanas. Ao planejar a atividade, o professor deve listar alguns termos e categorias conceituais que lhe parecem os mais apropriados para desenvolver nesta temática. Por vezes, alguns conceitos serão retomados e conceitos novos se acrescentarão”³⁰⁴.

Os elementos que provoca o interesse das pessoas pelos jogos - principalmente os que possuem como suporte o ambiente virtual - podem também causar danos cognitivos caso sejam utilizados em excesso ou gere o isolamento social, o professor, portanto deve trabalhar esta questão com os educandos, a fim de estimular

“O uso das tecnologias é importante em sala de aula, cuidando para não exagerar, para não fazer da aula um show de recursos midiáticos. Melhor usar uma tecnologia de cada vez e usar inclusive tecnologias antigas como o retroprojeto, os jogos de tabuleiro, juntamente com o vídeo game, a internet. Os elementos centrais de uma aula seguem sendo o debate, a argumentação, a confrontação de opiniões, o registro escrito, a pesquisa e coleta de informações. Boas atividades são aquelas que geram a possibilidade de mostrar em público o trabalho dos alunos, seja fazendo uma exposição, seja publicando trabalhos em um blog, seja fazendo leitura frente a um grupo, etc. [...] As tecnologias podem ajudar nisso, mas também temos modos convencionais de expor os trabalhos dos alunos”³⁰⁵.

O jogo - seja de tabuleiro, digital ou virtual - auxilia, portanto, no Ensino de História porque seu caráter lúdico estimula de maneira integrada diversos processos que fazem parte da cognição o que ajuda os alunos a interligar os conteúdos e os conceitos trabalhados em sala de aula ou que os aprendizes adquirem ao tomarem contato via TIC's ou outros meios de comunicação (como rádio, cinema, TV, jornais impressos, quadrinhos, etc.). O *game* permite que os discentes repitam uma dada ação, construam, desarticulem, ressignifiquem e reconstruam as estratégias delineadas o que pode incitar questionamentos, dúvidas e críticas quanto à narrativa histórica que norteia as tramas e as situações-problemas que os jogadores devem resolver durante a execução das tarefas que compõem essa atividade lúdica.

3.4 Materiais digitais e virtuais voltados às questões patrimoniais

Estudar a trajetória das ações voltadas para a educação patrimonial do IEPHA-MG serviu de base para delinear um produto prático que abordasse as questões culturais e a cidade

³⁰⁴ Idem. p. 34.

³⁰⁵ Idem. p. 44.

porque até então o Instituto promove ações nos municípios, auxiliam os gestores realizarem atividades com os moradores que contemplem os bens culturais locais. Durante a pesquisa acadêmica a análise documental apontou de maneira muito clara que a referida entidade exerce de fato a atribuição elencada no seu Estatuto - Decreto nº 45.850 de 11 de dezembro de 2011³⁰⁶ - de auxiliar o trabalho patrimonial nas localidades mineiras. Diante deste fato e levando em consideração o aumento do uso das tecnologias no dia a dia pelos mais diferentes segmentos sociais, como também no ensino, optou-se por desenvolver o jogo digital que trabalhasse conceitos patrimoniais, diversidade, história local, elementos da cidade, a importância da participação civil para a preservação, memória e o sentimento de pertença, uma vez que o local onde se vive ou se tem qualquer tipo de relação de sociabilidade é uma construção das pessoas que nos antecederam.

A escolha de elaborar um *game*, portanto, foi embasada na necessidade de um material didático de fácil e de rápida divulgação, que possa ser usado por profissionais de outras áreas de conhecimento. Como ponto de partida para decidir como o jogo seria arquitetado e como temáticas tão diversas seriam compiladas em apenas um instrumento pedagógico realizou-se um levantamento de quais os materiais existentes - virtuais ou não - que versavam acerca de bens culturais. O diagnóstico inicial apontou um número diminuto de recursos educacionais que utilizam recursos que as TIC's oferecem, assim observou-se que os materiais desenvolvidos para promover as ações educativas voltadas para o Patrimônio Cultural, em sua maioria, são guias, manuais e cartilhas.

Notou-se que a maioria dos suportes pedagógicos usam elementos lúdicos para trabalharem conteúdos patrimoniais estão o jogo de tabuleiro - baseado nas regras do “*Role-Playing Game*” popularmente conhecido como RPG - que foi desenvolvido pela superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) do Paraná³⁰⁷, o jogo “Memória e Patrimônio” composto por fotografias de bens materiais e imateriais protegidos pelo IPHAN no estado de Mato Grosso do Sul³⁰⁸, o “Dominó da

³⁰⁶ Para saber todas as competências do IEPHA-MG consultar Decreto nº 45.850 de 11 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.iepha.mg.gov.br/institucional/legislacao/505> Acesso em 03 de dezembro de 2016.

³⁰⁷ IPHAN-PR. Disponível em: <http://iphanparana.wordpress.com/2013/02/18/oficinas-de-educacao-patrimonial-e-aplicacao-do-jogo-do-patrimonio/> Acesso em: 15 de agosto de 2015;

Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=17182&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia> Acesso em: 14 de agosto de 2015.

³⁰⁸ ARTESOL. Disponível em: <http://www.artesol.org.br/site/um-jogo-para-divertir-e-educar-sobre-a-preservacao-do-patrimonio-cultural/> Acesso em: 14 de agosto de 2015.

IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=16864&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia> Acesso em: 14 de agosto de 2015.

Memória”³⁰⁹, “Porto Alegre -Detalhes”³¹⁰ um jogo de adivinhação e o jogo da memória “Paisagens de Porto Alegre”³¹¹ todos pensados para promover o patrimônio da capital do Rio Grande do Sul. Assim, apesar destes esforços particulares, percebe-se que a utilização das tecnologias digitais para promover a Educação Patrimonial para crianças ainda é pouco explorada. A pesquisa realizada como prognóstico para elaborar esta proposta detectou os seguintes materiais que utilizam suportes digitais: um site interativo que possui informações acerca de conteúdos relacionados a alguns patrimônios edificados brasileiros³¹², um jogo de perguntas e respostas (“quiz”)³¹³, como também um jogo para computador, lançado em 2009, que tem como pano de fundo do enredo o patrimônio cultural³¹⁴.

Diante do pouco uso das TIC’s no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos relacionados ao patrimônio cultural se desenvolverá um *game* no seguinte formato: na tela inicial da página, da *internet*, no qual o material didático ficou disponível aparece um alerta informando o usuário que o jogo faz parte de uma pesquisa acadêmica. E, por isso, foi necessário realizar um cadastro para se ter acesso a área no qual os elementos que compõem o enredo a ser jogado estarão alocados.

³⁰⁹ Coordenação da Memória Cultural de Porto Alegre. Disponível em: <http://pmcportoalegre.com.br/ra-cmc/> Acesso em: 19 de agosto de 2015.

³¹⁰ JORNAL DO MERCADO. Disponível em: http://www.jornaldomercadopoa.com.br/index.php?view=article&id=871%3Ao-ludico-jogo-da-preservacao-da-memoria-do-patrimonio-cultural&option=com_content&Itemid=113 Acesso em: 20 de agosto de 2015.

³¹¹ PREFEITURA DE PÓRTO ALEGRE. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smc/default.php?reg=197&p_secao=86 Acesso em: 12 de agosto de 2015.

³¹² TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.ticsnaeducacao.com.br/index.php?id=10249> Acesso em: 12 de agosto de 2015.

³¹³ SMART KIDS. Disponível em: <http://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/quiz-patrimonio-historico.html> Acesso em: 12 de maio de 2014.

³¹⁴ SUNAG ENGINE. <http://www.tresd1.com.br/tutoriais/utilidades/making-ofs/making-of-sunag-engine-e-jogo-do-patrimonio-cultural> Acesso em: 13 de maio de 2014;

Disponível em: <http://www.sunag.com.br/Iphan> Acesso em: 13 de maio de 2014.

Capítulo 4 - Etapas da construção do jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios”

Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.

(Fernando Pessoa)

Após a análise dos materiais pedagógicos voltados para o patrimônio passou-se a analisar os jogos virtuais que tinham como temática o patrimônio ou que de alguma maneira possuíam referências a bens culturais, examiná-los foi essencial para a segunda etapa do trabalho que consistiu em delinear os recursos visuais, escolher qual seria o servidor a ser utilizado para desenvolver o jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” e para definir qual a plataforma ou o suporte no qual o *game* proposto seria desenvolvido (seria para celular tipo *smartphones*? sítio para acesso pelo computador apenas? mídias que permitem o uso a partir de aparelhos que não necessitam de conexão com a rede mundial? Entre outros). Estudá-los ajudou também a planejar quais seriam os canais de comunicação a serem utilizados para promover discussões com os futuros usuários e tentar realizar a socialização de saberes entre eles acerca das impressões que tiveram do *game* “Minha cidade, minha História: meus patrimônios”.

O passo seguinte foi constituído pela elaboração de um pequeno projeto, nele tentou-se selecionar cada um dos elementos citados acima, definir um cronograma de elaboração do jogo e de correção das falhas que os programas fossem apresentando ao longo do processo de feitura. Tal estágio foi composto também pela procura de um especialista em computação com conhecimentos em desenvolvimento de *games*, pela sondagem de um *Designer* com experiência em jogos e em linguagem infanto-juvenil, buscou-se ao mesmo tempo apoio técnico-financeiro da universidade e de órgãos de fomento, porém não se conseguiu apoio das mesmas (porque alguns editais não estarem abertos na época ou porque devido à situação político-econômica do país cortes nos repasses para pesquisas acadêmicas havia sido feitos).

O quarto estágio foi composto pela produção do jogo que envolveu escrever, ou melhor, programar códigos fontes no sítio da internet para que as funcionalidades traçadas no projeto pudessem de fato operar conforme esperado. Como forma de fazer com que o programa externado pelo *game* executasse as tarefas da forma que havia sido pensadas, ou seja, para que no momento em que o usuário emitisse um comando na interface do *site* cada linha de algoritmo programada respondesse de maneira que foi projetada, vários testes foram feitos e mudanças realizadas a fim de selecionar as ferramentas computacionais que melhor traduzisse as codificações em ações dentro do enredo escolhido para o jogo ser executado.

Entre as funções que se pretendeu desenvolver estava incluído um mecanismo no qual o usuário iria obter um personagem (cidadão) para ajudá-lo a traçar ações de preservação, salvaguarda, proteção e gestão patrimonial, ou ainda a função de guia do usuário no mapa da cidade do mascote (*avatar*) durante o processo de jogar. A estruturação desta estratégia foi pensada para que o jogador entenda a importância da comunidade para a gestão dos bens patrimoniais em colaboração com a Administração Pública como preconiza o artigo 216, parágrafo primeiro da Constituição Brasileira de 1988. Segundo a Carta Magna o poder estatal junto com a população possui os seguintes instrumentos para a defesa e para a promoção patrimonial “[...] inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação”. A partir da enumeração constitucional dos instrumentos de tutela dos bens culturais e dos conceitos que deles derivam foi escrito o texto introdutório e algumas perguntas foram formuladas para que o jogo virtual “Minha cidade, minha História: meus patrimônios”. Eles foram preparados com o intuito de abordar a questão dos elementos com valor social, histórico-cultural e trabalhar a importância deles para a constituição da identidade, da memória de uma localidade, assim como para a formação dos laços de nacionalidade.

Na quinta etapa vários protótipos foram desenvolvidos e testados, a maioria deles, porém, se mostrou pouco eficientes, ou seja, a execução de certas ações mostrava-se complexas e o modo como o usuário iria explorar o espaço virtual não estavam adequados para o público escolhido. A configuração procedimental - em outras palavras, o modo como as perguntas foram dispostas, os comandos que se deveria fazer para que o programa gerasse uma resposta específica dentro do jogo e a maneira como se deveria acessar o *menu* para jogar - deveriam ser o mais simples possível para que públicos diferentes pudessem manusear o *game*. Esta condição exigiu do programador refazer e aperfeiçoar o gráfico, como também a

estrutura de programação várias vezes a fim de corrigir falhas, inconsistências no modo de jogar e nas ações que se pretendia que o jogo executasse.

Durante a preparação do jogo ocorreram vários outros contratempos como a dificuldade de adequação dos elementos escolhidos para compor *leiaute* para tornar o processo de jogar mais atrativo, pois, o modo como as imagens, como a disposição dos textos, das perguntas e dos títulos tinha sido pensado deixava os elementos visuais do *game* com aspecto pouco interessante para a faixa etária escolhida (o que envolve escolha de cores luminosas, das texturas no fundo das cenas e de movimentos nas imagens, entre outros itens gráficos que usados com moderação conferem ao site uma sensação de dinamicidade). Pode-se citar também que a organização dos *menus* e dos botões de comando não informava de maneira clara e direta ao jogador acerca do conteúdo ou da finalidade que cada um possuía dentro do jogo, o que atrapalhava na objetividade informacional, assim como na interação com a interface, afetando por consequência a usabilidade do jogo.

Algumas vezes o *site* emitia mensagem informando que estava fora do ar por causa de erro de conectividade com o servidor, em outras situações a página demorava a carregar todos os recursos visuais ou ainda a gama cores empregadas na página não se mostrava harmônica. Para exemplificar o problema citado anteriormente a dificuldade em escolher a cor para o fundo da tela da página demonstrou que a tonalidade influencia no destaque dos demais elementos visuais, pois se mal escolhida pode dificultar a visualização dos textos e quando empregada paletas neutras - concomitantemente na letra e no segundo plano por serem considerados modelos clássicos no visual de *sites* - não contribuía para deixar o jogo atrativo, com o *leiaute* mais lúdico, com vivacidade.

Assim, foram necessários pesquisas em sites³¹⁵ e em literaturas que falavam quais os instrumentos visuais que se mostram adequados para compor um material educacional voltado para crianças entre sete a dez anos, mas que não fossem muito básicos a ponto de desestimular o uso pelo público em geral. Compreender a linguagem técnica que a programação utiliza foi

³¹⁵ Entre os textos obtidos a partir dos sites consultados estão:

- João Manuel R. S. Tavares. Visual Basic. Disponível em: https://web.fe.up.pt/~tavares/ensino/CFAC/Downloads/Apontamentos/VB_modulo_I.pdf Acesso em 22 de fevereiro de 2015.

- GRUZMAN, Victor. Apostila de Programação Visual #1. Disponível em: <http://www.bemty.org.br/porta/educominicar/pdf/progVisual.pdf> Acesso em: 12 de abril de 2015.

- LAGEMANN, Gerson Volney. Algoritmos com Visualg. Disponível em: http://www.netsoft.inf.br/aulas/4_ECI_Introducao_a_Informatica/visualg_apostila.pdf Acesso em: 12 abril de 2015.

- LEITE, Vanessa Matias; et ali. VisuAlg: Estudo de Caso e Análise de Compilador destinado ao ensino de Programação. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/637-640.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2015.

um grande desafio, pois ela é muito técnica, mas foi imprescindível porque muitas vezes o diálogo com o programador foi improdutivo. Isto se deveu porque os códigos linguísticos despendidos para explicar como se deveria configurar o jogo e a diferença de percepção entre a historiadora e o profissional da Ciência da Computação acerca dos elementos que deveriam conter o *game* eram bastante distintos. Estudar o arcabouço teórico e tentar decodificar minimamente a linguagem utilizada pela área de informática foi necessário para tentar minimizar tais ruídos de comunicação e garantir que às necessidades conceituais, metodológicas do campo patrimonial, como também o modo como se joga fossem colocadas no referido material didático de maneira mais elucidativa possível para o usuário.

Na representação de cidade elaborada para compor o jogo foram retratados itens que são normalmente reconhecidos pelos órgãos oficiais como bens culturais (como igreja, capoeira, linha ferroviária e locomotiva, entre outros) e também elementos ligados às práticas sociais, além de lugares não usualmente reconhecidos como patrimônio (por exemplo, brincadeira de roda e outras atividades ligadas à infância, histórias contadas pelas pessoas da terceira idade, como também o aglomerado com unidades habitacionais localizadas em área sem planejamento urbano oficial e que normalmente apresenta vulnerabilidade social).

O intuito de colocar tais imagens foi tentar trabalhar noções ampliadas do que seriam bens culturais, ou seja, abordar princípios patrimoniais que vai além das edificações e das imagens sacras, ou seja, que não se restringe aos componentes de “pedra e cal”. Tentou-se, portanto, indicar que diversos elementos que compõem as localidades mostram que estas foram e são repletas de conflitos latentes e explícitos, de contradições, de tensões e de disputas sociais, culturais, políticas, identitárias, assim como memoriais. E que todas as disputas que se realizaram na *urbe* e durante as discussões para o estabelecimento dos elementos que iriam representar a cultura de uma sociedade - caso seja interesse dos grupos locais - podem ser preservados para que as gerações futuras tenham ciência da importância dessas contraposições vivenciadas pelos antepassados para a constituição dos equipamentos urbanos, da configuração da cidade atual, das tradições, dos costumes, como também do imaginário citadino.

A adequação da imagem que retrata a cidade na página da *internet* na qual o jogo está alocado foi um fator que demandou esforços da equipe, este tópico envolveu dois componentes: deixar as imagens nítidas quando colocadas no *site*, isto é com uma quantidade de pontos por centímetro quadrado (*pixels*) suficientes para que quando somados formassem uma figura com resolução adequada tanto para visualização em computadores, como também

em celulares; e não ultrapassar a largura destinada para se colocar o conteúdo da página. O mapa do município fictício foi redimensionado algumas vezes, para solucionar a questão de tamanho como de qualidade dos desenhos, a última versão foi elaborada com as seguintes características: o desenho foi realizado com a resolução de 960 x 720 (px/cm), o primeiro esboço seria utilizado como base para formular o início do jogo, pois à medida que o jogador acertasse as perguntas os bens culturais correspondentes à questão se tornariam coloridos (o formato utilizado a princípio foi PNG depois se preferiu utilizar JPG, apesar do primeiro formato ser mais adequado para o uso na internet porque evita perda de qualidade imagética e permitir colocar cores com transparência nos desenhos. Optou-se pela segunda configuração imagética devido ao recurso que ela oferece de compressão dos *pixels* o que deixa o recurso visual com maior facilidade de carregamento, apesar de esse processo acarretar alteração na nitidez pictórica.

A importância da disposição dos itens iconográficos que seja compatível com o público escolhido vai além da questão de tornar o ambiente no qual o jogo é alocado atrativo, pois cada um deles é um componente que em conjunto mediam a relação entre o jogador e a interface do *game*, ou seja, possibilita a navegação no ambiente virtual. A linguagem gráfica, também, comunica e/ou auxilia textos e áudios a indicarem quais são as ações, como também qual a sequência de operações que o usuário deve executar durante o ato de jogar, quais os comandos e os botões se deve usar para agir e reagir em determinada missão que a narrativa lhe coloca. Em outras palavras, os códigos visuais têm um papel relevante para a jogabilidade, pois instrui o jogador quanto à navegação dentro da área do *game* e quanto ao funcionamento dos componentes que o formam.

Para alguns autores³¹⁶ o uso das imagens no jogo e em qualquer material pedagógico deve ser explorado a fim de facilitar a construção do conhecimento, pois são assimiladas de modo mais fácil que outros signos de comunicação, por isso o seu uso como suporte na aprendizagem é recomendado, uma vez que para compreendê-las é necessário a ativação de competências linguísticas e cognitivas diversas. Os elementos gráficos nos jogos virtuais, portanto, são recursos que comunicam o contexto (enredo) do jogo e os comandos que o usuário deve realizar em determinada situação da jogatina. Para a área da educação são importantes facilitadores da aprendizagem porque as informações neles contidos ajudam na construção de conceitos e ideias do campo científico - como também dos estudos

³¹⁶ LITZ. Valesca Giordano. O uso da imagem no Ensino de História. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-8.pdf> Acesso em: 03 de dezembro de 2016.

socioculturais - porque sintetizam diversas informações complexas por meio de linhas, de pontos, de planos, de perspectivas e de cores.

Outra característica importante dos elementos visuais é a capacidade de permitir ao receptor múltiplas leituras. Um dos trechos do livro “O Pequeno Príncipe” expressa bem tal característica imagética, pois nele o protagonista desenha uma informação que leu acerca de um predador da floresta, entretanto, ao mostrar para os adultos indagando se a ilustração lhes causava medo, as “pessoas grandes” devolviam a pergunta questionando o motivo pelo qual um chapéu causaria temor e na tentativa de dirimir o impasse gerado pela duplicidade de análise o interior da víbora foi retratado pelo personagem posteriormente. O enredo construído pelo autor da história do “O Pequeno Príncipe” demonstra que as imagens não comunicam ideias de maneira direta, elas precisam que o leitor de imagens possua determinado arcabouço de informações e conhecimento cultural para decodificar as representações simbólicas que formam a mensagem nelas contidas. Assim, um professor pode problematizar em sala de aula a linguagem visual e o processo de leitura que envolve perceber a construção de sentidos que o autor da imagem intencionou, condições de produção (contexto histórico), as percepções de quem lê, empreender reflexões acerca da interação do texto imagético com o leitor e suportes.

“Em outras palavras, os testemunhos sobre o passado oferecidos pelas imagens são de valor real, suplementando, bem como apoiando, as evidências dos documentos escritos. É verdade que, especialmente no caso da história dos acontecimentos, elas frequentemente dizem aos historiadores que conhecem os documentos algo que essencialmente eles já sabiam. Entretanto, mesmo nestes casos, as imagens têm algo a acrescentar. Elas oferecem acesso a aspectos do passado que outras fontes não alcançam”³¹⁷.

O educador, portanto, pode levar os alunos a conhecerem a imagem como fonte documental, que possuem uso ambivalente e polissêmico, que informa acerca de uma representação das mais variadas várias esferas sociais, ou seja, que podem expressar um ideal de sociedade, como também estereótipos. Trabalhar com imagem, portanto, implica quebrar a noção - que os historiadores vêm criticando há muito tempo - de verdade única, pois apesar dos indícios imagéticos aparentarem ter maior objetividade e realismo que os textos, por exemplo, elas como todo fato histórico expresso por meio de objeto, de artefatos iconográficos, de relatos orais entre outras fontes documentais são portadores de conteúdos sociais passíveis de serem interpretadas de várias maneiras, possuem pluralidade de ideias,

³¹⁷ BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004. p. 233.

intenções implícitas ou cuidadosamente construídas (manipuladas) e mensagens coexistentes que podem variar dependendo do contexto social. E como qualquer outro veículo de informação acerca do passado e do presente é fruto:

“[...] do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo [...] É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”³¹⁸.

Logo, no Ensino de História e também na educação voltada para o Patrimônio Cultural a iconografia³¹⁹ e sua análise mediam o processo de apreensão do conhecimento a partir da desconstrução das intencionalidades socialmente construídas e sintetizadas em uma determinada imagem, percepção de usos de determinados símbolos em um dado contexto, como também em diferentes culturas; da obtenção de informações acerca do autor, além do exame das condições de produção e a partir da investigação das técnicas utilizadas para a elaboração de cada signo visual. Para cada faixa etária “de modo geral, no trabalho com fontes documentais - fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano -, é necessário desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros”³²⁰. E para que estas lides específicas sejam realizadas é necessário que professores façam a mediação entre linguagem imagética, às condições de sua produção (tecnologias, filtros culturais, entre outros), as possíveis manipulações que pode ter sofrido e o processo de construção da interpretação acerca da mensagem que julga que ela contém. Assim, utilizá-la para promover o Ensino de História:

“[...] torna-se necessário que o professor inclua, como parte constitutiva do processo ensino/aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornado possível ‘imaginar’,

³¹⁸ LE GOFF, Jacques. Documento/ monumento. Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984. p. 103-4.

³¹⁹ Este conceito de origem grega (*eikón* = imagem, *eikonographía* = estudo da imagem) e que remete “[...] a imagem registrada e a representação por meio da imagem”. PAIVA, Eduardo França. História & Imagens. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 14.

³²⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf> Acesso em: 03 de dezembro de 2016. p. 34.

reconstruir o não-vivido, diretamente, por meio de variadas fontes documentais”³²¹.

O professor de História deve instigar uma análise criteriosa para todas as fontes e registros, ajudando, então, seus alunos no processo de construção das perguntas que podem ajudar a conhecer as versões expressas e latentes em cada tipo documental, ou seja, ele deve “[...] desenvolver, de maneira adaptada à idade e às condições materiais e culturais existentes, suas competências, suas habilidades e a capacidade de, assim, ler criticamente [...] principalmente, a história do seu tempo a própria vida cotidiana na qual eles desempenham importante papel transformador”³²². E as imagens, em especial, são testemunhos que indicam uma pequena parte de um fato histórico se processou, ou seja, são fragmentos de uma realidade e ao mesmo tempo expressão de um vivido, de uma projeção ou de um idílico a partir da interpretação de quem as produziram no passado e no presente. São, portanto,

“Uma fonte que contribui, também, para o melhor entendimento das formas por meio das quais, no passado, as pessoas representaram sua história e sua historicidade e se apropriaram da memória cultivada individual e coletivamente. Essa fonte nos possibilita ainda, por meio de outros valores, interesses, problemas, técnicas e olhares, compreender, enfim, essas construções históricas”³²³.

Em outras palavras para usar materiais imagéticos como uma fonte histórica o educador pode aplicar o método investigativo que seria uma pesquisa icônica que permitem “[...] reconstruir as regras ou convenções, conscientes ou inconscientes, que regem a percepção e a interpretação de imagens numa determinada cultura”³²⁴. Por meio desta técnica o docente seria o mediador na elaboração de uma análise questionadora dos elementos que compõem a imagem e na busca por respostas que apontem como pode ter acontecido um fato histórico, em qual tempo pode ter decorrido, em qual espaço se desenrolou, quais seriam os sujeitos que participaram dele e como foi experienciado.

Para se trabalhar com iconografia, então, é necessário realizar uma crítica interna e externa de cada item visual que está disposto em uma imagem, segundo Marc Ferro³²⁵ neste

³²¹ SIMAN, Lana Mara. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A; et al. (Org.) Ensino de História e Educação. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. p. 88.

³²² PAIVA, Op. Cit.. p. 13.

³²³ Ibidem. p.13.

³²⁴ BURKE. Op. Cit. p. 227.

³²⁵ FERRO, Marc. O Filme: Uma contra-análise da sociedade? LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (Org.). História: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 199-215.

método, se deve observar elementos e mensagens implícitas para que se faça uma “contra-análise da sociedade”. E a partir desta tenta-se perceber aspectos sutis na fonte imagética que podem ajudar o historiador (e os educandos) a compreender sentidos outros contidos nestas obras, ou seja, os que não fazem parte da significação central, portanto, auxilia a perceber as “entrelinhas”, as intencionalidades tácitas nelas contidas. Assim, dentro dessa perspectiva o professor pode e deve romper com o uso das imagens em sala como uma reconstituição de fatos históricos, com a ideia que elas são recortes de uma realidade, levando o aluno a perceber que o contexto de produção de um suporte que testemunha fatos pretéritos influencia na recepção e nas maneiras de lê-lo.

“[...] as imagens usadas em sala de aula não devem sê-lo gratuitamente, mas é necessário conhecer seus componentes semânticos para adequá-los aos objetivos propostos. Assim, o desafio e o limite imposto ao professor de história serão o de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas re-elaborar, recodificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócio-afetiva com a imagem em uma situação de cognição”³²⁶.

Em consonância com o pensamento acerca da importância dos elementos gráficos como recursos pedagógicos que ajudam no processo de ensino-aprendizado de História e para o jogo - por este ser sistema lúdico e interativo que utiliza imagens na sua composição o que o torna um potencial instrumento de auxílio na construção do conhecimento patrimonial - o primeiro esboço da cidade e de seus bens culturais foram definidos e desenhados. Após algumas reuniões virtuais, um encontro presencial como também troca de e-mails com a *designer* definiu-se que a cidade deveria conter também elementos que remetesse a ideia da zona rural e de periferia sem equipamentos públicos, pois muitas vezes estas porções citadinas são suprimidas dos discursos que falam do urbano e das representações imagéticas da *urbe*. Esta opção foi pautada na expectativa de chamar a atenção do usuário para as questões que giram em torno dos patrimônios não institucionais, mas que são importantes de igual maneira na vivência e nas ações sócio-históricas cotidianas, porque “[...] leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e a valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural”.

³²⁶ MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de história e Imagem: possibilidades de pesquisa. In: Domínios da Imagem. MOREIRA, Marco A. Aprendizagem Significativa Subversiva. In: Série Estudos, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande – MT, n.21, jan/jun. 2006. p. 25.

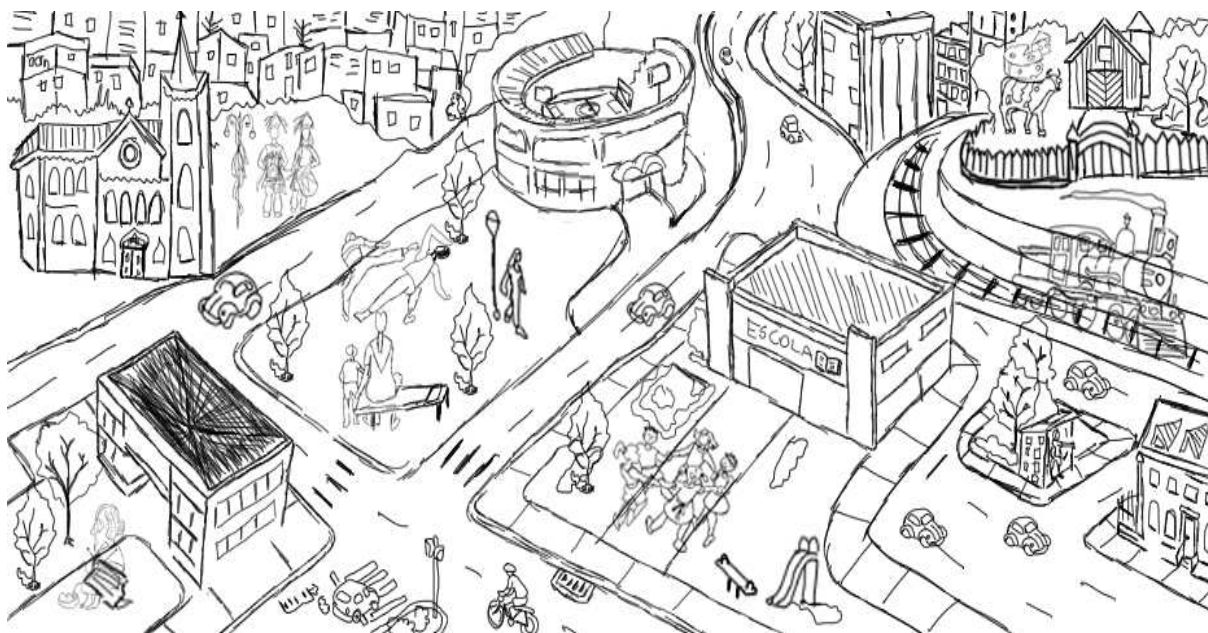


Figura 1 - Esboço da cidade que comporia o jogo virtual “Minha cidade, minha História: meus patrimônios”.

Ao analisar a primeira versão que a ilustradora havia esboçado à mão pediu-se a ela para se colocar o campo de futebol no lugar da igreja e esta no local destinado ao estádio, pois pesquisas apontam que grande parte das cidades mineiras teve seus arruamentos traçados a partir das construções religiosas. Em contrapartida, como se pretende que este jogo também possa ser usado por professores, alunos, usuário em geral de outros estados optou-se por não colocar a edificação destinada os cultos no ponto mais central do mapa. A segunda versão da cidade foram utilizados equipamentos digitais para gerar o desenho e sua formatação foi a seguinte:



Figura 2 – Segundo esboço da cidade do jogo virtual “Minha cidade, minha História: meus patrimônios”.

As duas primeiras versões da cidade que foi colocada no jogo foram elaboradas também tendo em vista o rompimento da ideia que é possível abordar a história e os patrimônios somente a partir da análise das edificações, ou seja, tentou-se por meio da ilustração de uma localidade citadina indicar que os o elemento humano são bens culturais, como também produtores e consumidores destes. Usando, portanto, recursos da narrativa visual almejou instigar naqueles que usam o game a questionar a razão pela qual os órgãos estatais que cuidam do patrimônio não valorizam tanto os indivíduos e seus produtos cotidianos, imateriais e sem excepcionalidade.

A jogabilidade³²⁷, entretanto, ainda se mostrava deficiente, ou seja, a mecânica do game que consiste na maneira como o usuário pode usar o ambiente virtual interagindo com os personagens, com as regras, com os menus e com os demais recursos gráficos ainda estava limitada e foi comprometida principalmente pela lentidão carregamento de todas as ferramentas visuais, em menor medida dos conteúdos, que compunham o jogo e pela instabilidade de conexão com o servidor de hospedagem no qual o sítio foi alojado. E como todas as pesquisas científicas são compostas de tentativas, de erros, de falhas, de avanços, como também de retrocessos optou-se mesmo diante de todas as dificuldades para tornar especificamente o projeto em um jogo de fato realizar novas experiências, seguir com o empreendimento aplicando diferentes experimentos metodológicos e para tal foram testados *softwares* grátis e com codificação livre que oferecessem funções que permitiam que as funcionalidades pretendidas fossem programadas. Todo este processo teve como finalidade obter o melhor o resultado possível dentro de um cenário no qual os recursos financeiros eram escassos, o que conseqüentemente obrigou o jogo a ser produzido dentro das possibilidades que recursos tecnológicos baratos permitiam desenvolver.

O produto prático apresentado nesta dissertação como uma possibilidade para empreender uma educação voltada para o patrimônio cultural foi concebido, portanto, para propiciar um acesso fácil, ou seja, mais democrático aos conceitos que são a base da área concernente aos bens culturais para grande público. O jogo contém, porém, algumas limitações tecnológicas e uma das razões para tal foi a falta de recursos monetários - como dito acima - uma vez que o *game* não conseguiu nenhum financiamento dos órgãos de fomento a pesquisa, nem da universidade e tão pouco do programa de mestrado, sendo, portanto, realizado com recursos próprios da pesquisadora. A questão orçamentária, em resumo, limitou que recursos mais modernos - ou seja, programas com tecnologia mais recente - fossem empregados para elaborar o jogo virtual “Minha cidade, minha História: meus patrimônios”. Este cenário acarretou problemas de cumprimento de prazos estipulados para a de cada etapa, troca dos profissionais anteriormente envolvidos, reestrutura do projeto e em consequência a finalização do *game*.

A primeira versão foi composta na parte inicial por uma pequena história que apresentar a temática e os conceitos concernentes ao patrimônio cultural (o recurso didático digital conterà áudio dos textos e das perguntas a fim de se tornar o *game* acessível aos

³²⁷ RIBEIRO, Gledson Luiz Henrique; FERNANDES, Natacha Martins Poim. O *design* e a jogabilidade: Em busca do diferencial no game design. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/artedesign/01-dt-short.pdf> Acesso em: 22 e fevereiro de 2015.

portadores de deficiência visual). As informações introdutórias serão apresentadas por um boneco virtual (mascote), a exemplo do elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para ser o personagem principal do desenho “Os Guardiões do Patrimônio”³²⁸. Após ler e/ou ouvir o texto inicial, o jogador responderá a doze questões referentes ao escopo conceitual do patrimônio cultural e cada indagação conterà três opções para serem escolhidas, mas apenas uma será a resposta correta e que permitirá o aluno avançar para as demais etapas do jogo.



Figura 4 - Como o jogo tratará das cidades mineiras o mascote foi pensado tendo como base o mapa do estado e o nome sugerido para o boneco é “Geraes”.

Quando o jogador acertasse duas respostas consecutivas ganharia como prêmio um personagem (moradores da cidade) para ajudá-lo a preservar o patrimônio local, regional e nacional; tal bonificação ajudará a compreender a importância da comunidade na gestão e na preservação dos bens culturais. A tela na qual o jogo se passa é uma cidade, que contém elementos típicos dos bens e das manifestações culturais mineira.

Trabalhar a ideia de cidade é importante dentro da discussão acerca de patrimônio, pois nela é possível demonstrar aos alunos que o patrimônio é uma seleção dos elementos culturais que os antepassados produziram, por isso é uma construção historicamente datada como o próprio espaço urbano. E a partir das permanências e rupturas observadas neste é possível também perceber como os embates para se estabelecer os bens culturais

³²⁸ WORLD HERITAGE. Apresentação dos Guardiões do Patrimônio. UNESCO. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=fR9GJ-xVgeA&index=10&list=PLWuYED1WVJIPWlthSgbCB_Iz_JoE7rhT4. Acesso em: 05 de maio de 2014; Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=yC_U_rEohC4&list=UUkD7gm3Am3M3k156lk46t3A. Acesso em: 16 de maio de 2014; Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=lwUv9JOTSnY&list=PLWuYED1WVJIPWlthSgbCB_Iz_JoE7rhT4. Acesso em: 05 de maio de 2014.

influenciaram na memória e na identidade dos moradores daquela localidade e consequentemente influenciaram na construção identitária, memorial e patrimonial de Minas Gerais. Como o conteúdo do *game* trabalha com conceitos contidos em documentos nacionais e internacionais, os professores de outros estados poderão utilizá-lo em sala de aula desde que ressaltem que a pesquisadora e os demais colaboradores o criaram para trabalhar a aplicação da teoria, tendo como ponto de partida os elementos formadores dos costumes e valores mineiros.

Na primeira versão eram doze elementos da cidade sem cores, para iniciar o jogo o aluno teria que clicar em um deles e responder ao questionamento, ocorrendo o acerto da questão a figura selecionada ficava colorida e outra pergunta teria que habitada em uma das onze imagens restantes. Caso o aluno escolha a alternativa errada teria mais duas perguntas suplementares para solucionar, respondendo as três possibilidades de maneira incorreta a mascote do jogo perderá uma das três “vidas” que possui e se o processo de respostas inexatas ocorrer outras duas vezes o jogo finalizaria automaticamente e o usuário será aconselhado a recomeçar o jogo a partir da leitura ou escuta do texto introdutório com maior atenção.

No final do jogo o aluno seria informado acerca do número de acertos, da quantidade de moradores que conseguiu para ajudá-lo a defender os bens culturais e uma lista com sugestões de atividades que podem realizar na escola e/ ou com seus amigos para promover o patrimônio da cidade onde vive. As ações a serem indicadas para se desenvolver na localidade em que os usuários do jogo possuem redes de sociabilidade serão aquelas que utilizam os ambientes virtuais como o *game*, porque os alunos na atualidade pertencem a uma:

“[...] nova geração que aprendeu a lidar com novas tecnologias, que cresceu usando [ou tem o desejo de usar] múltiplos recursos tecnológicos desde a infância. Esses recursos permitiram ter controle sobre o fluxo de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicar-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades. O Homo zappiens é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégia de jogo, e sabe se comunicar muito bem”³²⁹.

Entre as sugestões estavam: a organização de grupos de discussão a fim de propor melhorias, novos usos e meios para dar maior difusão às informações referentes ao patrimônio local, tais como: fóruns no *Whatsapp* ou no *Facebook*; a criação de painel de

³²⁹ VEEN, W.; VRAKKING, B. Homo Zappiens: educando na era digital. apud SCHLEMMER, Eliane; FROSI, Felipe O. Op. Cit. p. 116.

fotos no *Instagram* para demonstrar os bens culturais em distintos períodos ou para denunciar a degradação sofrida ou ainda a falta de incentivo governamental para a reprodução dos mesmos; a produção de textos (como pesquisas escolares, crônicas, artigos e reportagens que falem a respeito de patrimônio) para compor um *Blog* ou uma revista virtual.

Além do cumprimento da exigência do programa de Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagem e Cidadania (UFV) do desenvolvimento de um produto prático que trabalhe a questão dos bens culturais, esta proposta teve como incentivo a necessidade de materiais didáticos que utilizem as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), pois elas ajudam a despertar o interesse nos alunos em investigar, em analisar, em difundir e em proteger os elementos que compõem o patrimônio nacional, regional e local, como também em valorizar os saberes que cada indivíduo da sua cidade possui, pois todos contribuem para a criação, reprodução e a manutenção patrimonial.

A escolha do *game* foi baseada na necessidade do aluno de ter mecanismo de fácil entendimento, lúdico e com alta capacidade de comunicação dos conteúdos. Usar as TIC's pode contribuir para a aproximação dos discentes das matérias a serem trabalhadas pelos professores em sala por serem interativos e colaborativos, por terem linguagem mais acessível, como também por usarem o ambiente virtual. Segundo a pesquisadora Gilse A. Morgental Falkembach toda atividade que envolve o lúdico tem a capacidade de atrair a atenção dos alunos e os motiva a aprender, assim:

“Os jogos, as atividades para exercitar a habilidade mental e a imaginação, as brincadeiras tipo desafios, as brincadeiras de rua, ou seja, toda a atividade lúdica agrada, entretém, prende a atenção, entusiasma e ensina com maior eficiência, porque transmite as informações de várias formas, estimulando diversos sentidos ao mesmo tempo e sem se tornar cansativo. Em um jogo a carga informativa pode ser significativamente maior, os apelos sensoriais podem ser multiplicados e isso faz com que a atenção e o interesse do aluno sejam mantidos, promovendo a retenção da informação e facilitando a aprendizagem”³³⁰.

O jogo, portanto, é um material que contribui para as práticas de ensino por sintetizar conteúdos, tornar algumas teorias imagéticas, envolver não só o aspecto cognitivo do aluno, mas também o sensorial e o emocional. Como ele é um material que usa a imagem e o som, ou seja, é multimídia, possui alta capacidade de transmissão e de retenção

³³⁰ FALKEMBACH. Op. Cit. p. 01.

de um dado conteúdo, assim mostra-se mais eficaz que uma aula presencial ou a leitura de um texto, o que torna o aprendizado mais efetivo.

O *game* “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” foi pensado para trabalhar os conceitos e as teorias que fomentam tal campo de conhecimento ao invés de fazer a análise de um caso específico, como a maioria das cartilhas existentes. O formato digital é justificado porque as mídias digitais ajudam na aproximação dos conteúdos de diversas disciplinas e áreas permitindo que conhecimentos técnicos, sociais e culturais se integrem gerando melhorias e inovações no processo de ensino-aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar. O *software* educacional “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” debate a concepção de cidade, de identidade, de memória e a importância do patrimônio local para a formação da cultura nacional. E tal discussão é relevante porque a educação voltada para os bens de uma determinada localidade promoverá a significação, os usos, a preservação, a partir dos interesses das pessoas que nela residem. Entender o processo de formação dos elementos patrimoniais que estão próximos facilita a compreensão das heterogeneidades, as disputas e tensões travadas no interior desta sociedade quanto ao patrimônio, locais daqueles que compõem o escopo nacional e da humanidade.

Os elementos que fizeram parte do leiaute da página em que o jogo foi instalado foram menu de conteúdo, barra de acesso, mascote, barra título e cidade - que é o ambiente no qual as ações do game serão executadas pelo jogadores e na parte inferior dela há uma área em branco que foi destinada para os personagens bônus que são desenhos que ao acertar as questões são dadas como bônus a função deles é ajudar o usuário na gestão patrimonial do município fictício junto com o poder público.

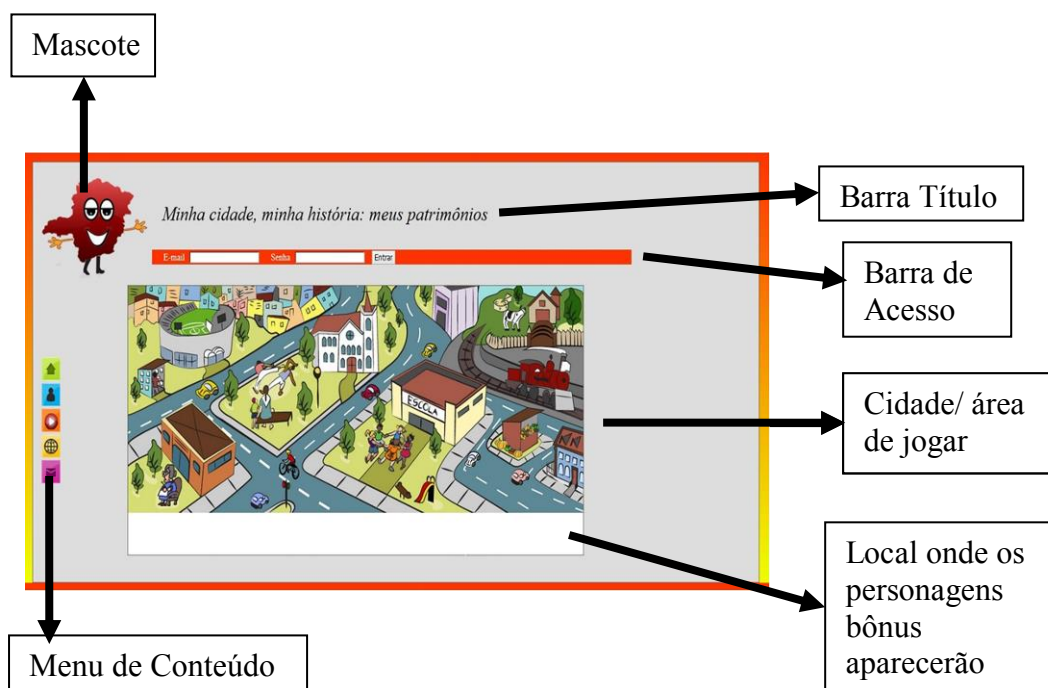
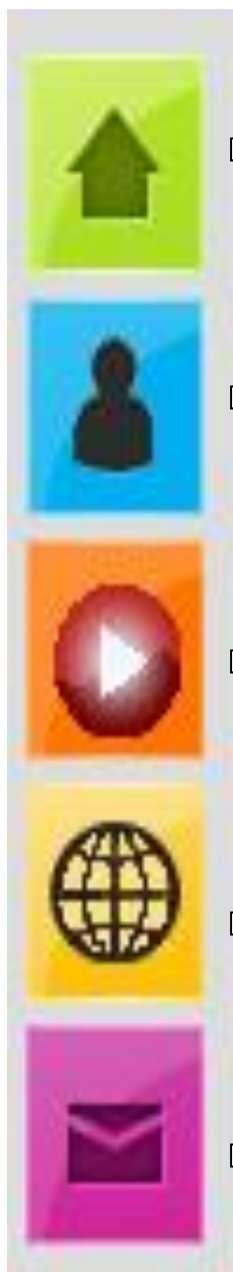


Figura 5 - Descrição de cada item no site.

O menu de conteúdo do jogo foi composto pelas seguintes seções:

- *Home*
- Quem somos
- Cadastro
- *Links*
- Comentários

E os respectivos botões de funcionalidade foram os seguintes:



O primeiro item é representado por uma casa, tal símbolo foi escolhido para aludir à palavra inglesa “*Home*” que na linguagem da informática indica a página inicial. Ao acessar este ícone a área do jogo é exibida para o usuário jogar de fato, mas para tal é necessário que faça um cadastro.

O desenho de uma pessoa faz alusão àqueles que trabalharam na construção do jogo, um currículo resumido foi inserido juntamente com foto e contato telefônico.

O cadastro dá direito ao jogador de realizar quantas partidas desejar e para acessar o espaço no qual as ações do jogo são executadas deve escrever no espaço destinado a e-mail e senha dados idênticos aos informados no formulário de registro. O símbolo de “*play*” (jogar) foi escolhido pelo programador para informar de maneira visual o local destinado ao ato de

A escolha do globo foi norteadada pelo fato deste símbolo também a rede mundial de computadores, assim ao adentrar tal ícone pode-se consultar uma lista de endereços eletrônicos das principais entidades de preservação, salvaguarda e proteção patrimonial.

O *link* representado por uma carta permite que o público em geral e os jogadores enviem mensagens acerca do *game* na própria página que este está alocado, permitindo que a pesquisadora e todos os que venham acessar esta área tomem conhecimento das opiniões emitidas

O formulário de cadastro elaborado para se conhecer o perfil dos usuários continha os seguintes campos:

Minha cidade, minha história: meus patrimônios

E-mail Senha Confirmar Login

Cadastro

Nome Completo:

Email:

Data de Nascimento:

Estado:

Cidade:

Profissão:

Nome da Instituições em que você atua:

Nível de Escolaridade:

Senha: (8 a 12 caracteres)

Repetir Senha:

Enviar

Figura 6 - Tela de cadastro do site.

Após o preenchimento, envio e validação dos dados o acesso a jogo é liberado mediante o preenchimento da barra de entrada, que se encontra na parte superior de todas as telas da página:

Minha cidade, minha história: meus patrimônios

E-mail Senha Confirmar Login

Figura 7 - Barra de entrada (login) do site.

Com o cadastro habilitado o jogo seria iniciado assim que as lacunas destinadas a informar e-mail e senha fossem preenchidas de maneira correta, ou seja, replicando o que foi preenchido no formulário no que concerne os dois itens, porém da forma que se havia estruturado o site tal situação não aconteceu. O site sempre informava que a “senha era inválida”, este problema demandou vários testes, reformulação de códigos, entretanto não foi solucionado.



Figura 8 - Tela de erro ao acessar a conta do usuário.

Assim, quando o jogo estava cerca de quarenta por cento (40%) elaborado o então programador desistiu de continuar o trabalho devido dificuldades em solucionar as adversidades apresentadas na trajetória do desenvolvimento do projeto e por causa da sua escolha de estruturação do *software* apresentar seguidos resultados insatisfatórios. Tal atitude atrasou a conclusão do *game* em cerca de seis meses, uma vez que encontrar um profissional disposto a continuar um trabalho com praticamente a metade realizado ou reiniciar uma codificação pensada por outro especialista foi um desafio. Na computação existem várias maneiras de realizar uma mesma tarefa usando diversos tipos de linguagem e muitas vezes iniciar um projeto do zero mostra-se mais eficiente que tentar corrigir uma codificação anterior, fato este que em muitos contatos via *e-mail* ou telefônico foi a principal alegação de diversos técnicos em programação para não aceitarem dar continuidade ao jogo que já estava pronto.

Após quatro meses de procura um especialista em interfaces que analisou o trabalho realizado anteriormente e aceitou colaborar com o andamento do mesmo. A conclusão que ele chegou foi que o problema da dinamicidade provinha da repetição desnecessária de diversas linhas de algoritmos, isso sobrecarregava a base do sistema do *software* educativo dificultando que sistema em operação da *internet* o executasse por se ter uma codificação muito grande. Outro fator que dificultava o pleno funcionamento do programa resultante da

utilização recursos multimídias obsoletos no que concerne a elaboração de jogos virtuais. Diante de tal diagnóstico o novo programador optou por usar apenas alguns elementos do jogo anterior como a representação da cidade, o mascote e os personagens que são bônus para o jogador e que tem a finalidade de trabalhar a cooperação da comunidade na preservação patrimonial. Assim, o leiaute, a codificação, a formulação do sistema do jogo e os elementos que se referem à programação foram a partir do zero. A nova configuração do *game* ficou dessa forma:

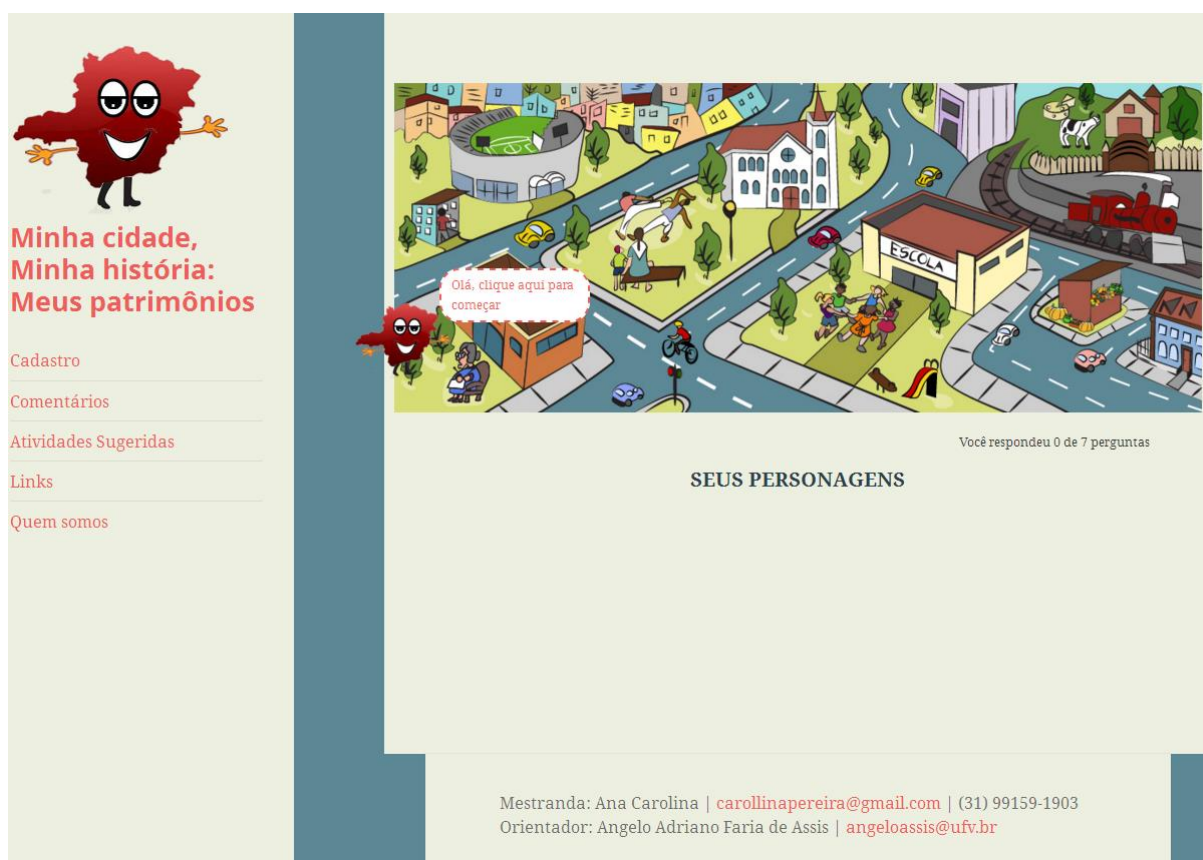


Figura 9 - Leiaute da nova configuração do jogo.

Tendo como experiência as tentativas anteriores de escolha de cores, de organização dos itens gráficos na página da *internet* e um pouco de conhecimento acerca de disposição de menus, de estratégia de jogo, como também de construção de procedimentos que tornem um *game* um material pedagógico voltado para um tópico histórico (no caso em questão Educação Patrimonial) o processo de escolha dos itens visuais junto com o programador foi mais rápido que a delimitação realizada durante a construção da primeira versão do projeto. Após a redefinição dos elementos que compunham o jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” o trabalho seguiu então com a remodelação de elementos antes

estabelecidos e com a seleção de itens como o fundo musical, possibilidade de acesso do *game* em celulares e em *tablets*, a construção dos mecanismos de comunicação entre os jogadores, como também destes como o desenvolvedor (ferramenta que permitirá avaliar posteriormente as percepções dos usuários acerca do referido produto ludo-pedagógico e para obter informações referentes ao aprendizado dos conteúdos do campo patrimonial³³¹).

Um elemento computacional incluso na nova versão foi a possibilidade de jogar utilizando outros dispositivos além do computador, para que isso fosse possível o programador criou um “*site* responsivo” que consiste em uma página que ao ser acessada por diferentes aparelhos (celulares tipo *smartphones*, *tablets*, etc.) consegue se adaptar automaticamente ao tamanho das telas dos equipamentos, muda o aspecto e a disposição dos elementos gráficos a fim de conferir ao usuário melhor navegabilidade. Segundo o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) as principais vantagens dos *websites* responsivos “derivam da adaptação a qualquer ferramenta que os usuários estejam usando para facilitar a sua visualização. Além disso, os sites responsivos também podem expandir para visualizações de detalhes da página dando um *zoom*”³³².

As próximas figuras exibem a mesma tela do jogo em diferentes dispositivos:

³³¹ O ambiente de interação e o intercâmbio de informações utilizado pelos usuários são fontes que ajudam na análise, como também na percepção, acerca da construção de conhecimento que os jogadores obtiveram durante e após o manuseio do jogo.

³³² Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). O que é um *site* responsivo. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-que-e-um-site-responsivo,4a6ad1eb00ad2410VgnVCM100000b272010aRCRD> Acesso em: 22 de janeiro de 2017.

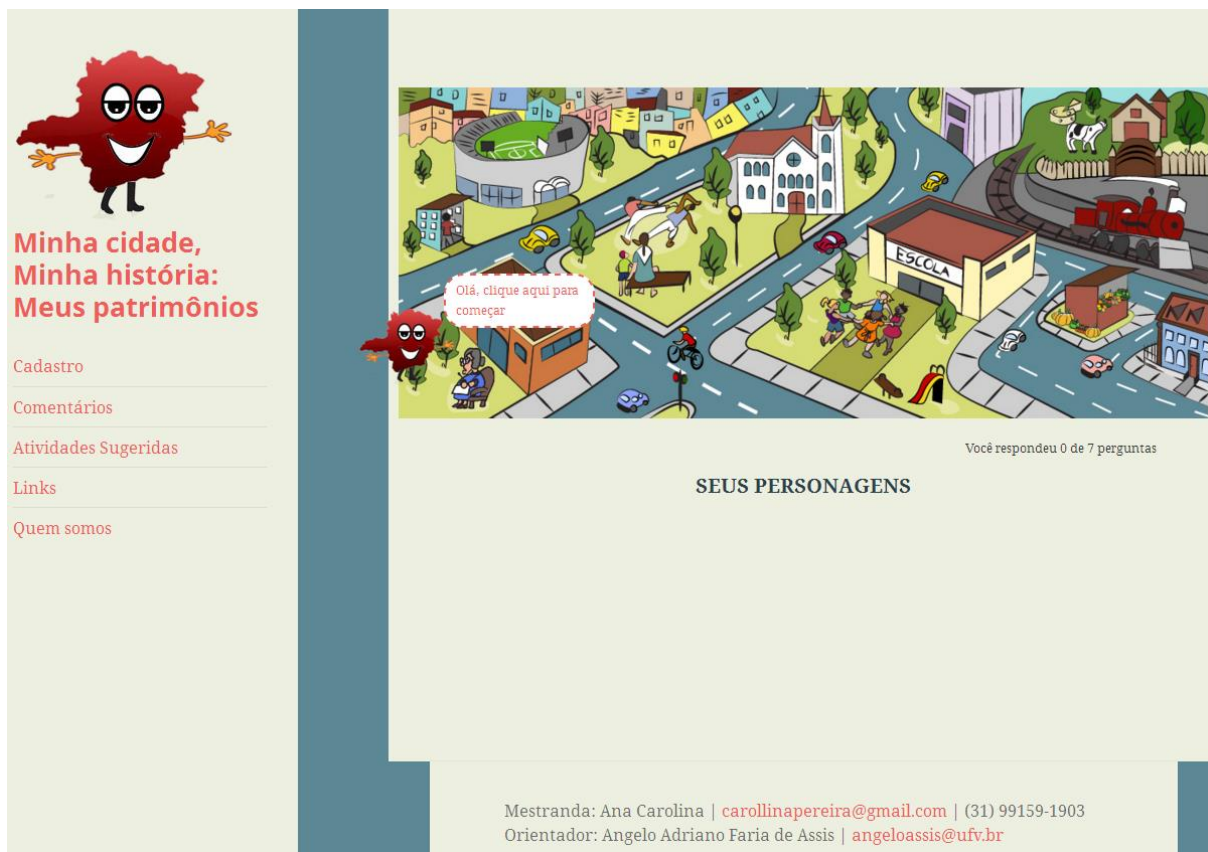


Figura 10 - leiaute do jogo no computador.



Figura 11 - leiaute do jogo no smartphone.

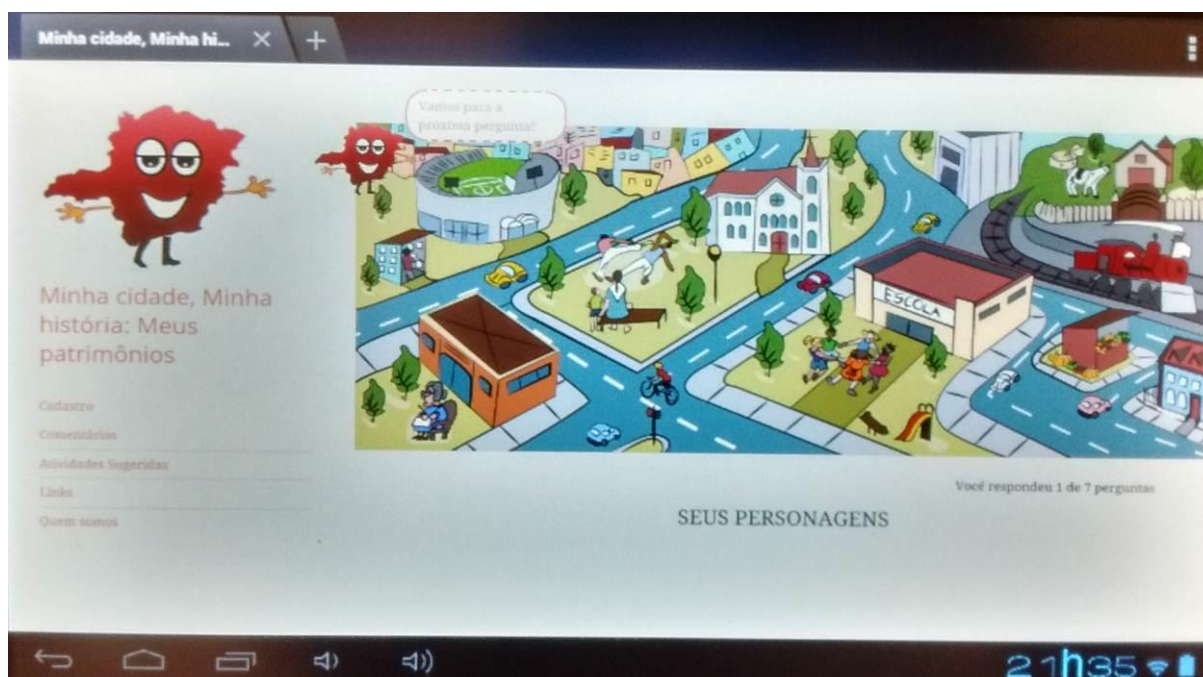


Figura 12 - leiaute do jogo no *Tablet*.

Outro componente incluído foi a trilha sonora do jogo, esta é composta por trechos de canções populares e de roda instrumentais, tal escolha teve como finalidade tentar chamar a atenção do usuário para a ideia de que bens culturais imateriais são repassados de uma geração para outra de maneira oral e gestual. As brincadeiras e as músicas que as acompanham são formas de expressão, ou seja, são práticas que externam interpretações acerca do mundo, de vivências e de cultura; são atividade que ensinam determinadas regras de um grupo social de maneira lúdica e são importantes para a formação da identidade deste agrupamento, pois colaboram para gerar o sentimento de “[...] continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana”³³³. Assim cantigas de domínio público, as de roda e também as

“[...] brincadeiras são, então, um meio para se chegar ao coletivo geral da humanidade; nelas a criança trabalha questões importantes da essência do ser humano: medo, fantasias, faz-de-conta, além de experimentar relações sociais presentes em determinado coletivo (grupo social a que pertence), como cooperação, competição, ganhar, perder, comandar, subordinar-se etc.”³³⁴.

³³³ DECRETO Nº 5.753, DE 12 DE ABRIL DE 2006. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial. Artigo 2 das Disposições Gerais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5753.htm Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

³³⁴ SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e. Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. São Paulo: Cortez, 1989. p. 75.

A partir do cancionário popular e a associação deste com o brincar pode-se conhecer, como também transmitir aspectos da vida social de uma região, de um país e de um segmento cultural (ocidental, oriental, cristão, etc.). E para trabalhar as cantigas que compõem as tradições brasileiras as músicas foram escolhidas para ser pano de fundo do jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” foram as seguintes “Atirei o Pau no Gato”, “Boi da Cara Preta”, “Ciranda-Cirandinha”, “Escravo de Jó”, “Peixe Vivo” e “Se Essa Rua Fosse Minha”. A música além de trabalhar questões relativas aos bens culturais foi inserida porque é um fator importante para envolver o jogador na narrativa proposta no *game*, por que

“Quando as ‘terminações nervosas’ do músculo-música e da epiderme-imagem se conectam, pode-se ver uma nova criança multimídia surgir no mundo, começando a respirar. E, como se não fosse suficiente: você tenta adiantar por dois quadros a música em relação à imagem - e subitamente essa criança começa a se mexer, pulando e gritando alegremente. Esse feliz casamento entre imagem e música é um exemplo fascinante de quando o todo é alguma coisa muito maior que a soma das partes”³³⁵.

Os elementos sonoros ajudam uma determinada ação de o jogo ter uma dramaticidade ou comicidade específica, dependendo da sequência de acordes pode gerar no jogador euforia, sensação de suspense, melancolia, entre outras emoções. Em algumas situações ao mudar a ambientação musical de uma cena do jogo o sentimento gerado a princípio pode mudar completamente, ou seja, um episódio aparentemente veloz ao se trocar a melodia pode vir a se tornar lenta e calma. A inclusão de músicas instrumentais no *game* deveu-se, portanto, ao fato de torná-lo mais atrativo para os usuários e devido a característica do som dar ênfase a uma imagem ou a uma conjunto delas o que ajuda na compreensão da narrativa inserida no material pedagógico virtual cuja temática é a cidade, seus habitantes e demais produtos culturais produzidos por estes serem elementos patrimoniais.

A segunda versão do jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” utilizou outros recursos tecnológicos, a linguagem utilizada para programá-lo, por exemplo, foi a PHP (*Hypertext Preprocessor*) versão 5, que consiste em uma tecnologia muito comum para gerar páginas para a *internet* porque permite criar *sites* dinâmicos, tem código

³³⁵ WINGSTEDT, John. Narrative Music: Towards an Understanding of Narrative Music in Multimedia. *Apud* BAPTISTA, André. Funções da música no cinema - Contribuições para a elaboração de estratégias composicionais. Dissertação de Mestrado (Música e Tecnologia). Universidade Federal de Minas Gerais/ Escola de Música, Belo Horizonte 2007. p. 09.

fonte aberto ao público - o que permite o aperfeiçoamento - e não possui custos para utilizá-lo. Para a constituição do banco de dados usou-se o gerenciador *MySQL (Structured Query Language)* que também deixa o usuário modificar sua codificação, ele foi escolhido por ser compatível com a maioria das plataformas disponíveis na *Web* e o armazenamento de informações se dá de maneira descomplicada. A parte concernente à interação com o usuário foi construída com a utilização do *software* conhecido como *Javascript* que é um tipo de programação que permite a comunicação entre duas pessoas sem que o conteúdo tenha que passar por um servidor.

Além do *Javascript*, linguagem de programação para encaixar scripts em sites HTML, são utilizadas também as tecnologias HTML - *HyperText Markup Language*, que é outra linguagem de programação para sites e sistemas embarcados - e CSS - *Cascading Style Sheets*, que é uma mecânica de programação que dispõe as páginas em cascatas. Para o desenvolvimento foram utilizados como base os frameworks *Wordpress* (Sistema de gerenciamento de conteúdo) e *jQuery* (Biblioteca) - especialmente para o melhor encaixe e melhor definição das animações.

4.1 Parte técnica da construção do jogo

4.1.1 Resumo de funcionalidades:

Home

A página principal do *site* é denominada de “*Home*”, nela o jogo pode ser utilizado de fato e para tal o usuário deve clicar no mascote responder cada pergunta a ele proposta (elaboradas a partir do texto apresentado antes do jogo), ao acertar um personagem lhe é dado como forma de premiação e para trabalhar a ideia de colaboração entre cidadãos e entidades públicas na proteção dos bens culturais. Após o jogo pode ser acessado, após cadastro, o número de vezes que se desejar.

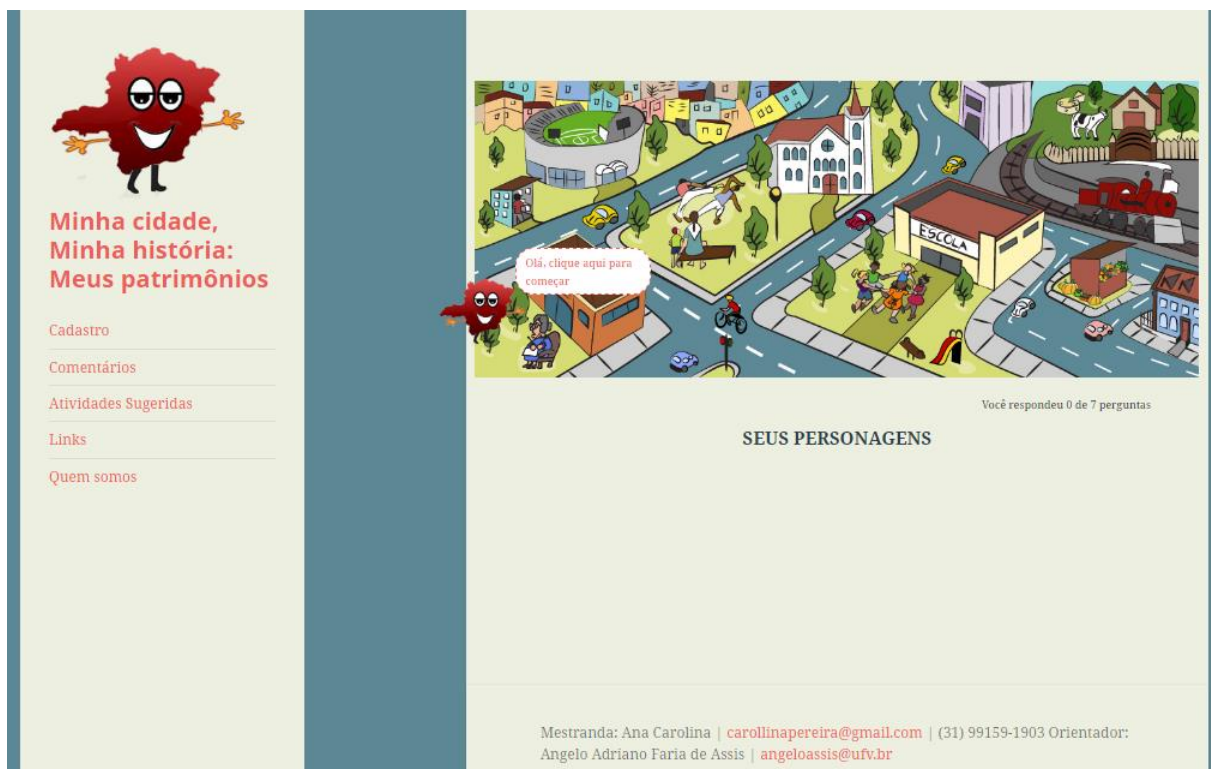


Figura 13 - Página inicial do jogo, também conhecida como “Home”.

Cadastro

Parte do *site* destinado à obtenção de senha de acesso que permitirá jogar, a chave de entrada será validada e habilitada após o preenchimento de um formulário eletrônico que gerará um banco de dados que servirá de base para a pesquisadora traçar futuros estudos acerca do perfil daqueles que se tornaram usuários do *game*, como também suas demandas.

Cadastro

Campos marcados com * são obrigatórios

Nome Completo *

Email *

Data de nascimento *

dd/mm/aaaa

Estado

Acre

Cidade *

Profissão *

Estudante

Nome da Instituições em que você atua *

Nível de escolaridade

Senha *

Redigite a Senha

CADASTRAR

Figura 14 - Área de interação para "Cadastro".

Comentários

A página na qual os jogadores podem adicionar opiniões e sugestões sobre o jogo, além de relatar sua experiência é denominada de “Comentário”. A opção utilizada para a comunicação direta com os usuários e para que estes pudessem socializar experiências com o jogo e saberes acerca de patrimônio foi criado o campo comentários. Nele um jogador e/ou interessado pela temática patrimonial podem escrever uma opinião, fazer sugestões, elaborar uma crítica e os demais usuários em sequência complementar as ideias enviadas no site com seus pontos de vista. A pesquisadora e por ventura o programador do site conseguirão também interagir com o público de forma que todos possam visualizar os diálogos estabelecidos, construindo e compartilhando, portanto, em conjunto e virtualmente informações patrimoniais, acerca de técnicas, de estratégias e de regras que visem o aperfeiçoamento do jogo, permitindo assim que todos conheçam diferentes reflexões acerca dos bens culturais e do game trabalhando de forma indireta a questão da alteridade.

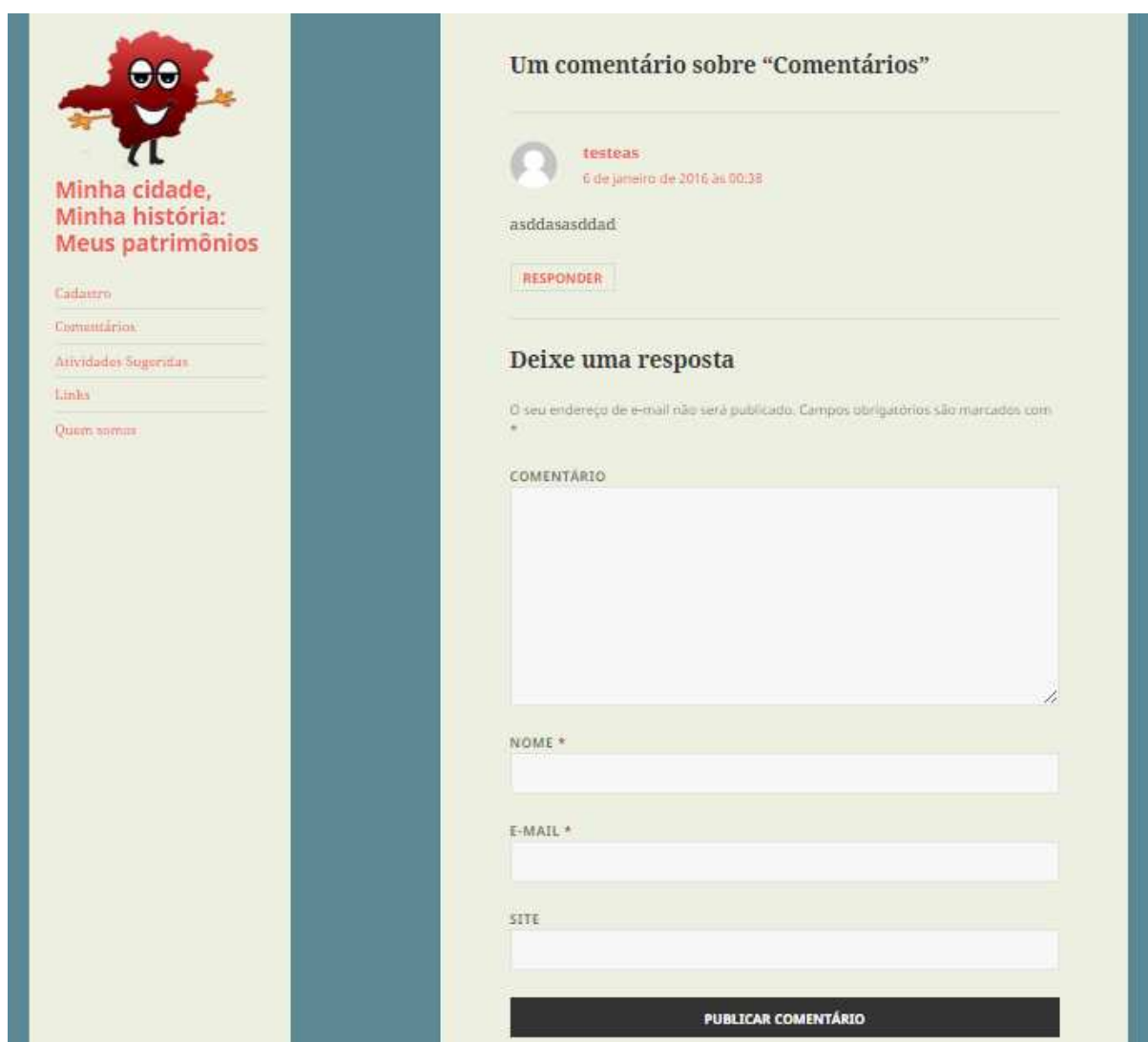


Figura 15 - Área de interação para publicação de Comentários e Sugestões.

Atividades Sugeridas

Espaço virtual que contém instruções para as atividades posteriores ao jogo, de forma a solidificar os conceitos patrimoniais apresentados foi chamado de “Atividades Sugeridas”. Tal item fica localizado na área do site à esquerda e é destinado a educadores de instituições formais, informais, como também não formais para que estas também possam trabalhar as tipologias dos bens culturais e as concepções de cidade utilizando outras mídias virtuais/digitais, como também fora do recinto escolar caso julgue pertinente seus alunos fazerem pesquisa de campo. Para conhecimento das atividades sugeridas consultar o anexo II incluso no fim desta dissertação.

Links

No recurso denominado “*Link*” o usuário encontra uma lista de sítios eletrônicos das principais instituições patrimoniais, estes auxiliaram na elaboração da parte teórica que compõe o jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios”. O levantamento também foi realizado para caso o usuário queira realizar uma pesquisa mais detalhar acerca das categorias de bens culturais, conhecer os elementos que são protegidos oficialmente em sua região, interar-se acerca da atuação de cada entidade elencada, saber quais são os procedimentos para proteger um bem via os acautelamentos elencados na Constituição Federal de 1988, tirar dúvidas acerca de algum aspecto de proteção, de salvaguarda e de gestão dos bens culturais, como também conhecer os materiais educativos já produzidos, entre outros aspectos do patrimônio cultural que lhe for necessário consultar.

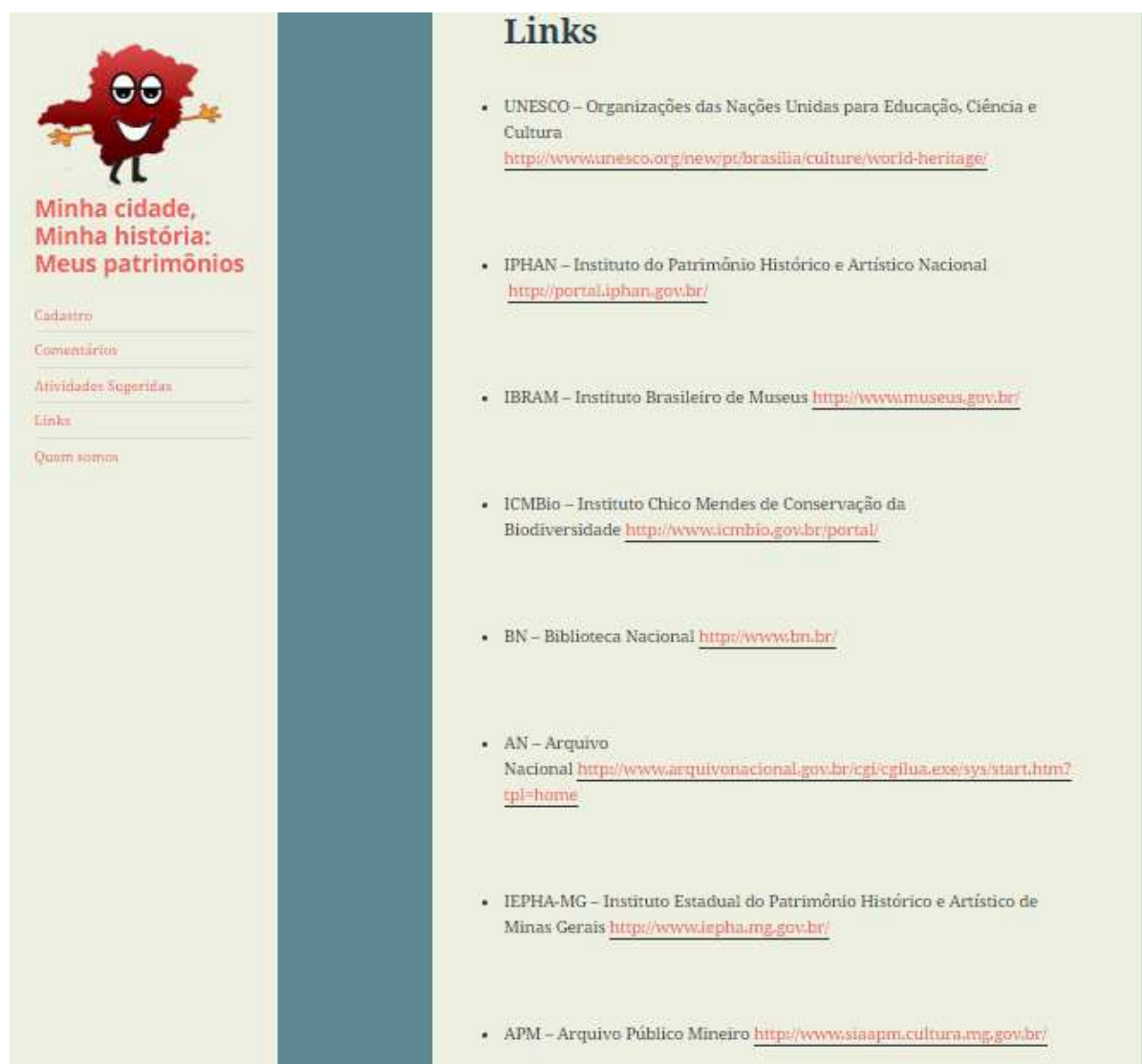


Figura 16 - Interface da área “Link”.

Quem Somos

Na página “Quem Somos” há a identificação de cada pessoa que colaborou para que o projeto do jogo fosse concretizado, uma breve apresentação da atuação profissional, o contato telefônico e o *e-mail*. Optou-se, também, por colocar na página do jogo a função que cada um executou durante a elaboração do material didático virtual, essa informação foi discriminada com a intenção de facilitar a procura de futuros pesquisadores por profissionais com conhecimento e com experiência em produção de ferramentas pedagógicas que privilegiam as novas Tecnologias da Informação e Comunicação.



Minha cidade, Minha história: Meus patrimônios

[Cadastro](#)

[Comentários](#)

[Atividades Sugeridas](#)

[Links](#)

[Quem somos](#)

Quem somos

Ana Carolina Pereira – autora e pesquisadora



Mestranda em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania (UFV).
Especialista em Gestão Cultural (SENAC-MG) e em Ensino de Artes Visuais (UFMG).
Licenciada em História (UFMG).

carollinapereira@gmail.com

(31)99159-1903

Thiago Bonfim – Desenvolvedor



Formado em ciência da computação pela PUC-Minas, trabalha com desenvolvimento de interfaces em diversos segmentos de mercado.

thiago.bonfim@mobilier.com.br

(31)98457-8949

Anderson Fernando Rodrigues da Silva – narrador



Licenciado em História (UFMG), Pós-Graduado em Mídias na Educação (UFJF) e Gestão Escolar (UFMG), Consultor Cultural, Professor na Rede Estadual em Santa Luzia-MG.

andersonex@yahoo.com.br

(31)99387-5370

João Vitor Botelho Magalhães – desenhista

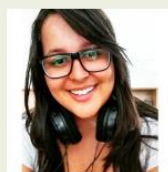


Técnico em Confeção e Moda (SENAI-MG) e Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos (IBHES).

joaovitormcrhl@hotmail.com

(31)99332-1091

Laísa Campos de Andrade – Desenhista



Bacharel em Comunicação Social, com ênfase em Publicidade e Propaganda, Bgarden Comunicação.

laisa.andrade7@gmail.com

Mestranda: Ana Carolina | carollinapereira@gmail.com | (31) 99159-1903 Orientador:
Angelo Adriano Faria de Assis | angeloassis@ufv.br

Figura 17 - Página “Quem Somos”.

4.1.2 Gerenciamento de Páginas

O gerenciamento é feito através da ferramenta *Wordpress*, na versão 4.5.2 na data da confecção deste documento, podendo esta versão ser atualizada com o passar do tempo. A gestão do jogo é acessada por meio do endereço <http://mobilet.com.br/jogopatrimonio/wp-admin>, neste endereço eletrônico cada elemento utilizado na construção do material didático virtual é visualizado separadamente por meio dos recursos (credenciais) fornecidas pela página de hospedagem. Uma vez autenticado no ambiente de gerenciamento, a tela abaixo será exibida:

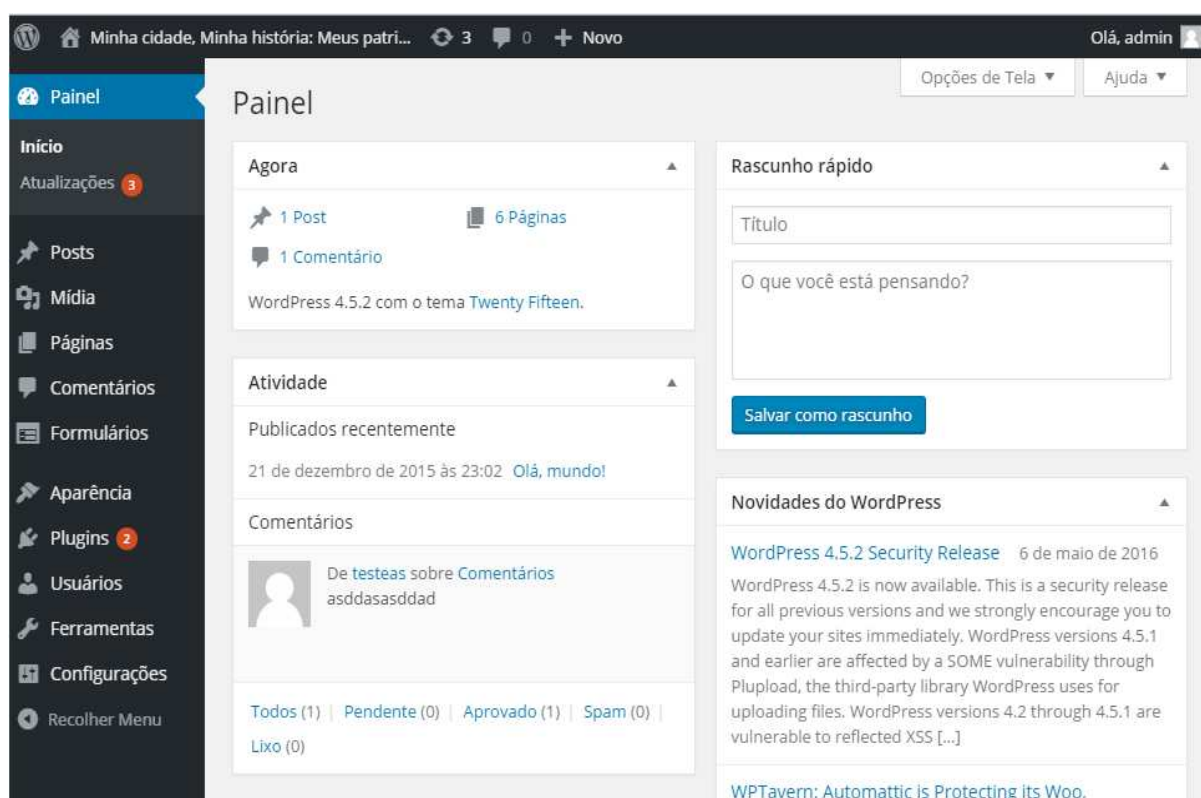


Figura 18 - Leiaute de gestão do jogo, na Plataforma *Wordpress*.

Neste ambiente, é possível alterar todo o conteúdo das páginas do jogo - com exceção do *game* especificamente - e para editar os outros ambientes virtuais é necessário utilizar o menu lateral do painel de controle acessando o *link* “Páginas”, depois ir para “Todas as Páginas”. A configuração dos elementos que compõem o jogo não é tão simples como a página sugere assim a ajuda do programador foi essencial fazer acréscimos no site evitando, assim, que as funcionalidades não sejam alteradas na base e que outros recursos sejam alterados perdendo, portanto, a funcionalidade fixada anteriormente por meio de

algoritmos.

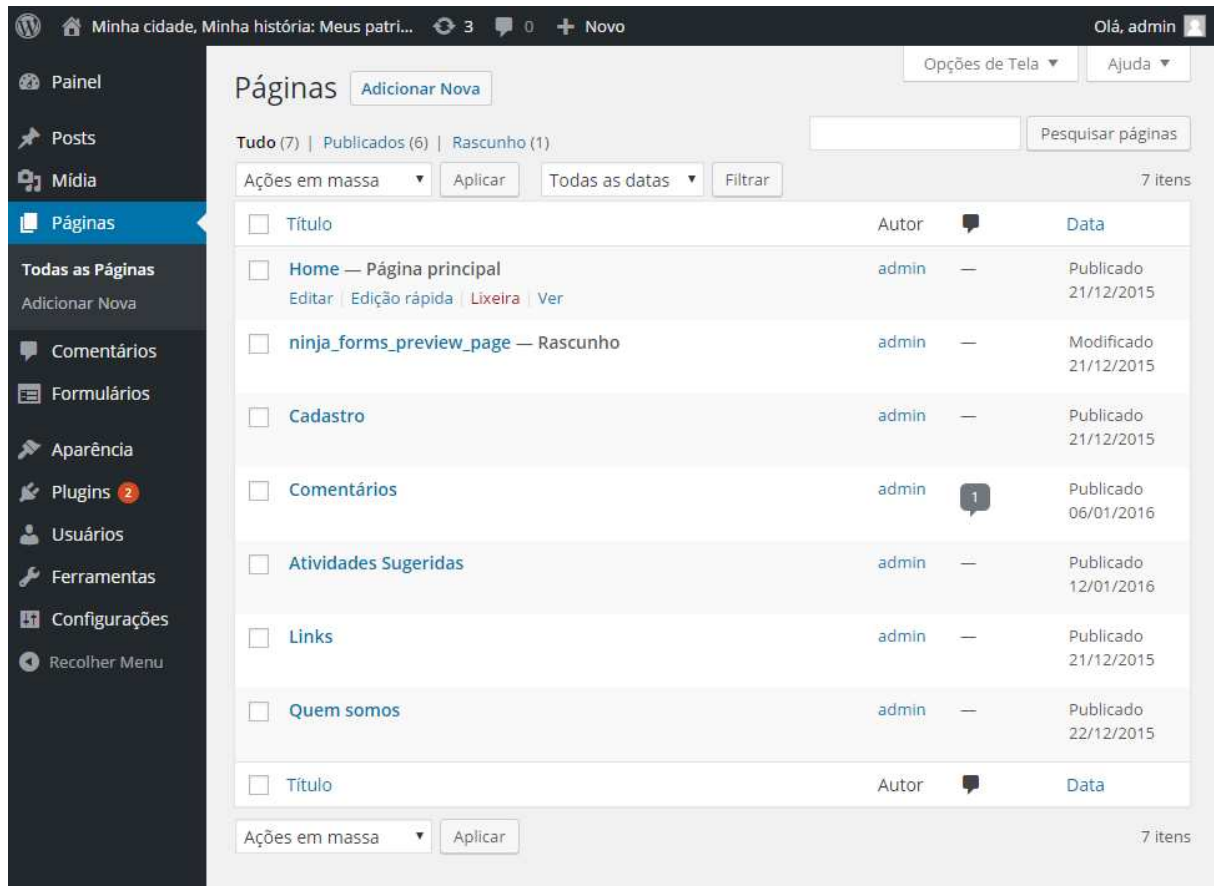


Figura 19 - Tela de edição e adição de novas páginas, em Plataforma *Wordpress*.

Os campos de interação do site do jogo são editáveis da seguinte forma: a partir do duplo clique na aba “Página” com o dispositivo no qual faz a entrada de comando para o computador conhecido como *mouse*. Para que as modificações sejam realizadas a seguinte tela será aberta:

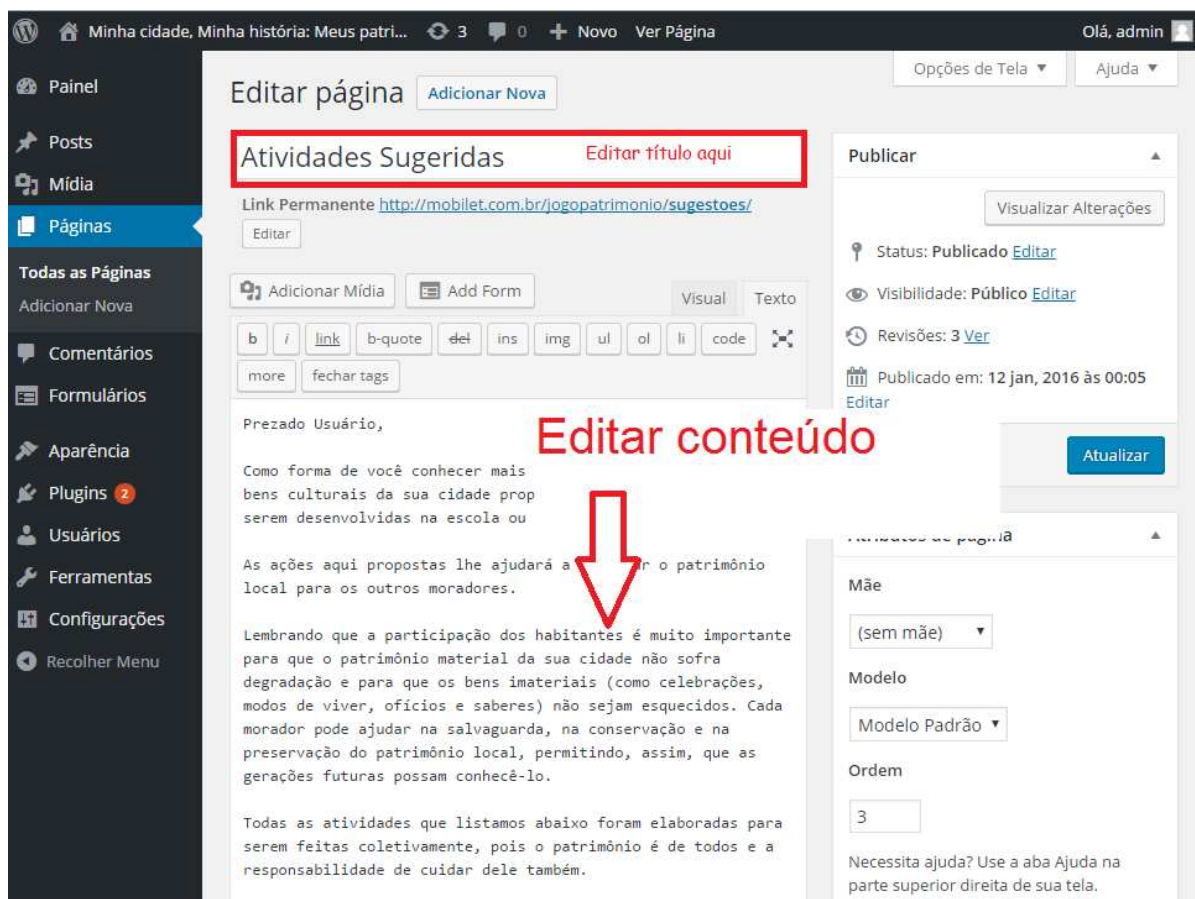


Figura 20 - Tela de edição das páginas do jogo, em Plataforma *Wordpress*.

A modificação dos conteúdos textuais é mais simples, pois é semelhante aos editores de textos mais utilizados pelo grande público como o *Word* e o *BrOffice*. A edição de imagens dependendo do caso é um pouco mais trabalhosa, pois para adicionar e/ou modificar fotos é preciso ir à página de edição de conteúdo (imagem acima), selecione o *link* “Adicionar Mídia” entre o título e o conteúdo, como mostrado no exemplo abaixo:

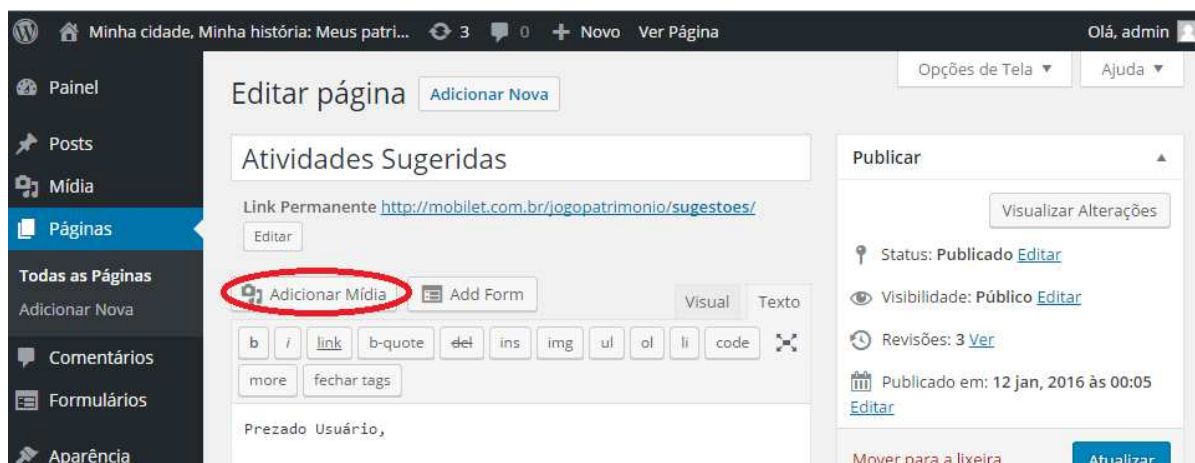


Figura 21 - Modo de adição de mídia, em Plataforma *Wordpress*.

Uma nova janela será aberta, com a opção de selecionar arquivos:



Figura 22 - Inserção de mídias no site, na Plataforma *WordPress*.

Selecione o arquivo desejado e clique em inserir na página, assim a imagem será anexada no bloco de conteúdo da sua página, mas caso precise de ajustes para que melhor se adeque ao *site* do jogo um conjunto de ações mais complexas devem ser realizadas porque exige conhecimentos em edição de elementos gráficos que vão além de corta, redimensionar e colocar filtro de cores simples que são oferecidos nos principais editores das redes sociais (exemplos: *Instragram*, *SnapChat*, entre outros).

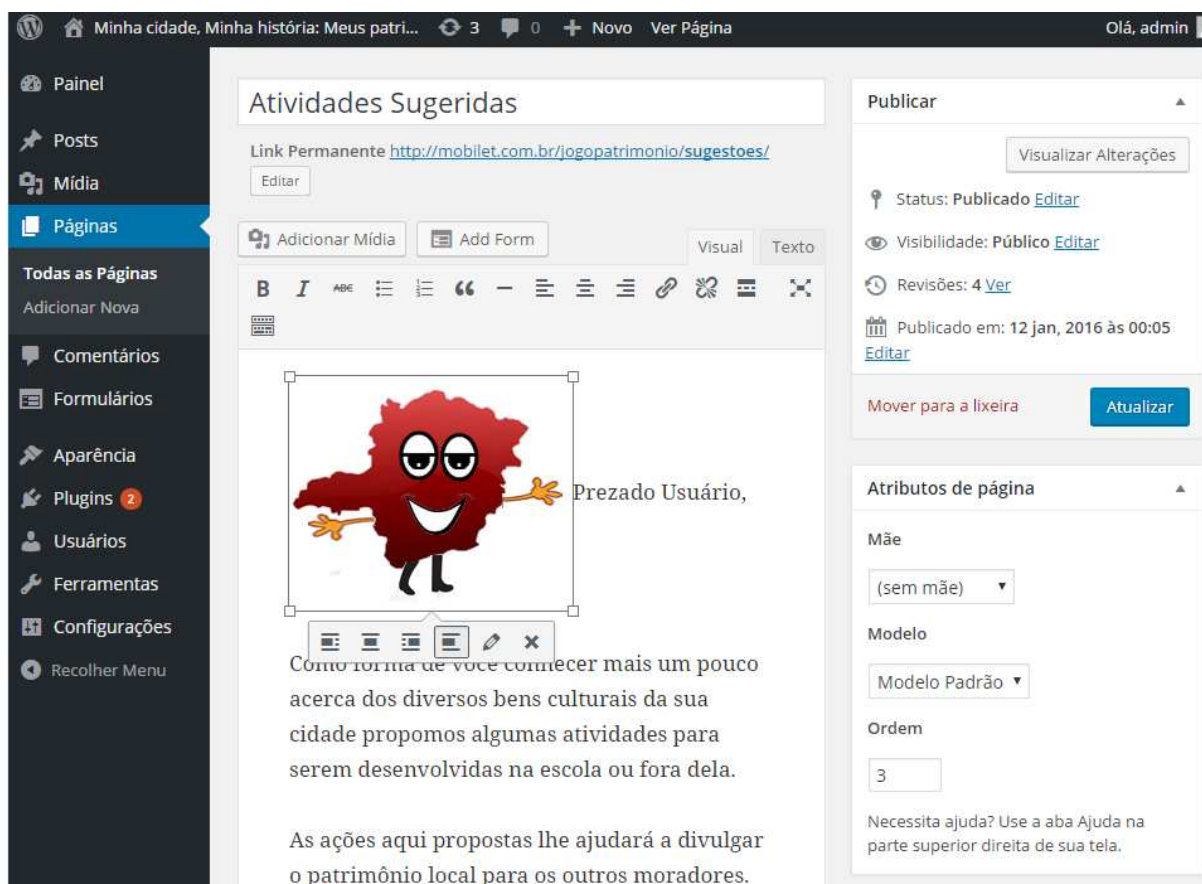


Figura 23 - Resultado da inserção de mídia no site, pela Plataforma *WordPress*.

4.1.3 Gerenciamento das perguntas do jogo

As questões contidas no jogo são gerenciadas a partir de um arquivo no formato JSON (*JavaScript Object Notation* - Notação de Objetos *JavaScript*), que é um formato textual que permite a transmissão rápida de dados entre computadores, pois sua estruturação é simples. Para atualizar ou alterar as perguntas tem-se que remodelar um arquivo contido no servidor e as credenciais do jogo, assim somente administrador realiza tal operação por um procedimento bastante técnico da área da computação.

Abaixo da representação da cidade há uma área destinada à colocação dos personagens bônus semelhante ao espaço que existia na primeira versão do jogo, optou-se por elaborar desenhos de sujeitos comuns para compor um grupo que ajudará o jogador a realizar a preservação, a salvaguarda e a gestão do patrimônio cultura local. Há três finalidades em premiar o usuário, a primeira é motivá-lo a jogar, o outro é tentar romper com a noção de que o patrimônio não é proveniente apenas da atuação e das escolhas das

elites, pois os bens culturais também são produzidos no dia a dia, por indivíduos anônimos e é este fato que contribui para que haja diversidade sociocultural dos agrupamentos.



Figura 24 - Esboço de alguns Personagens Bônus.

A escolha por bonificação com desenho de pessoas foi a maneira encontrada para introduzir a discussão, com aqueles que utilizam o jogo, acerca do enunciado constitucional que expressa a importância da colaboração entre poder público e comunidade na promoção e na proteção do “[...] patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e

preservação”³³⁶. Como todos os elementos culturais pertencem àqueles que os produzem ou os significam como importantes para as relações sociais³³⁷, constitui interesse daqueles que os geram salvaguardá-los, indicar quais são os usos e a destinação mais apropriada para tais bens. Trabalhar com a ideia de práticas comunitárias cooperativas e gestão conjunta com a Administração Pública, portanto, faz-se necessário para a valorização daqueles que são geradores, consumidores e transmissores patrimoniais.

Antes de iniciar o jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” o usuário lerá um texto cujo conteúdo apresenta os conceitos básicos acerca do patrimônio cultural por meio de uma pequena história (esta é narrada para que seja também acessível aos portadores de deficiência visual, para acionar o texto falado basta para a música de fundo e apertar o botão de interação com o formato de um auto falante na parte superior da página “Home”). O referido conteúdo é apresentado por um boneco virtual (mascote), a exemplo do desenho elaborado pela UNESCO sobre patrimônio³³⁸. O jogo inicia de fato com o surgimento de uma das dez questões para o usuário responder, cada uma delas possui três opções de respostas, porém apenas uma é a correta e permitirá que o aluno avance para as demais etapas do jogo. Para cada resolução satisfatória o mascote avançará para o próximo bem cultural da cidade, dará ao jogador um personagem bônus que integrará a comunidade que ajudará na defesa patrimonial e permitirá responder outra indagação avançando assim nas etapas do *game*, as perguntas elaboradas foram:

- 1) O que é herança?
 - a) Algo que se passa para as pessoas ligadas ao governo de uma cidade;
 - b) Bens a serem deixados e/ou transmitidos para as gerações seguintes;
 - c) Pertences que são doados para compor um acervo de um museu.

- 2) O que é preservar e salvaguardar?
 - a) Preservar é ter atitudes que evitem que haja destruição de um bem material e salvaguardar é evitar o desaparecimento uma manifestação cultural;

³³⁶ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Belo Horizonte: Líder, 2008. Art. 216, § 1º.

³³⁷ Como a paisagem, o meio ambiente, etc.

³³⁸ UNESCO. Apresentação dos Guardiões do Patrimônio. http://www.youtube.com/watch?v=fR9GJ-xVgeA&index=10&list=PLWuYED1WVJIPWlthSgbCB_IZ_JoE7rhT4 Acesso em: 14 de maio de 2014; http://www.youtube.com/watch?v=yC_U_rEohC4&list=UUkD7gm3Am3M3k156lk46t3A Acesso em: 14 de maio de 2014.

http://www.youtube.com/watch?v=lwUv9JOTSnY&list=PLWuYED1WVJIPWlthSgbCB_IZ_JoE7rhT4 Acesso em: 05 de maio 2014.

b) Preservar é promover ações que evitem que um bem seja depredado em parte ou totalmente e salvaguardar é permitir que as manifestações culturais antigas desapareçam;

c) Preservar é ajudar na manutenção dos edifícios das cidades e salvaguardar é auxiliar a transmissão apenas das manifestações indígenas como também afro-brasileiras para os descendentes destes grupos étnicos.

3) Entre as definições abaixo qual é a que melhor define o que é Patrimônio Cultural?

a) É o conjunto de manifestações, de realizações, de representações materiais e imateriais que ajuda a formar a história, a memória como também a identidade cultural de um povo;

b) É o conjunto de casas, de edifícios, de igrejas e de monumentos selecionados apenas pelas pessoas com poder sócio-político, porque ajudam a formar a história e a identidade cultural de um povo;

c) É o conjunto de bens que fazem parte da história e da identidade cultural apenas dos grupos que são minoria em uma cidade.

4) Qual a importância de preservar e de salvaguardar o Patrimônio Cultural?

a) Preservar os bens patrimoniais é importante para que somente fenômenos naturais (chuvas, incidência solar, etc.) possam causar danos às obras, aos objetos, aos documentos e permitir que apenas o passar do tempo afetem a reprodução das manifestações, como também das formas de expressões culturais;

b) Preservar e salvaguardar são importantes para que apenas bens culturais produzidos por grandes figuras como artistas e políticos sejam transmitidos para as futuras gerações.

c) Para que a produção, a promoção e a difusão de bens culturais continuem acontecendo, pois as pessoas no futuro possuem o direito de conhecer as referências que formaram a identidade e a memória dos diferentes grupos que formam a sociedade brasileira.

5) Escolha a opção possui três bens materiais.

a) Catedral, capoeira, escultura;

b) Livro de registro da chegada de imigrantes italianos, artesanato marajoara, conjunto arquitetônico de Diamantina.

c) Folia de Reis, Samba no Rio de Janeiro, coleções arqueológicas.

6) Qual das opções abaixo é um exemplo de bem imaterial?

- a) Modo de fazer queijo mineiro;
 - b) Cesto feito pelos índios;
 - c) Quadro da Independência do Brasil.
- 7) O que se considera como bens patrimoniais móveis?
- a) O prédio do Congresso Nacional;
 - b) O Museu Afro Brasil;
 - c) As fotografias que retratam a paisagem de Belo Horizonte no início do século XX.
- 8) Quem são os responsáveis por cuidar do Patrimônio Cultural?
- a) Só os governos federal, estadual e município;
 - b) O poder público junto com a comunidade;
 - c) Somente o prefeito.
- 9) O que é paisagem cultural?
- a) Paisagem cultural é o conjunto de dois ou mais elementos da natureza, como por exemplo, montanha e mata, o rio com a fauna e a flora, entre outros aspectos que compõem o meio ambiente;
 - b) É um local rural no qual as manifestações culturais são realizadas, entre elas estão as festas, as brincadeiras e as novenas;
 - c) A paisagem cultural é resultado da interação entre a natureza e o homem, esta relação gera a uma dimensão cultural (como por exemplo, as lendas de floresta, os pontos para turístico ecológico, etc.).
- 10) Quais são as ações que ajudam na preservação dos bens culturais segundo as leis brasileiras?
- a) Inventário, tombamento e registro somente;
 - b) Inventários, registros, vigilância, tombamento, desapropriação, outras formas de acautelamento e preservação;
 - c) promoção e difusão de bens culturais só na região onde os bens são produzidos.

O jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios”, portanto, é um material didático que usa um suporte ainda pouco utilizado no âmbito da educação patrimonial e tenta explorar de maneira mais crítica o escopo teórico desta área de conhecimento. O jogo

objetivou auxiliar os professores a explorarem de maneira lúdica, analítica, resignificando, como também (des)construindo - junto com os alunos - os elementos constitutivos da memória, da identidade, dos bens patrimoniais e consequentemente da cultura nacional e comunitária

Considerações Finais

No século XX as mudanças tecnológicas ocorreram de forma muito rápida, surgiram equipamentos que possibilitam armazenar, processar e transmitir informações, como também inovações no campo da comunicação. O novo contexto, na concepção de Pierre Lévy, as estruturas sociais mudaram e a interação entre as pessoas também passou por transformações, pois além de forma presencial começou a ser realizada por meio de ambientes virtuais. Estes, para o mesmo autor, diminuíram as distâncias geográficas o que possibilitou manifestações em diferentes momentos e locais, assim a partir de vários dispositivos - como os computadores - foi possível estabelecer inéditas relações de tempo e espaço.

Assim, a troca de informações quase que de maneira instantânea e as relações por meio da rede mundial de computadores fomentaram o surgimento de uma “sociedade em rede” que por causa da conectividade virtual, segundo Manuel Castells, teria caráter global. Este arranjo social produziria cultura e práticas próprias, mas que não ficam circunscritas ao campo computacional, uma vez que é possível perceber comportamentos típicos da área informacional ser usados no âmbito das relações estabelecidas no “real”. Com o surgimento das novas tecnologias de comunicação e informação (TIC's), portanto, surgiram novas manifestações culturais que consequentemente geraram sociabilidades, identidade(s) e grupos diferentes das existentes anteriormente.

As TIC's permitem que indivíduos conectados a rede mundial de computadores tenham contato com um número enorme de conteúdos, assim as informações antes contidas apenas em bibliotecas e em centro de pesquisas se tornaram mais acessíveis. O processo de virtualização de dados modificou o processo de aquisição do conhecimento e, por conseguinte, a maneira de organizar o pensamento. E neste contexto a escola - como forma de agregar processos pedagógicos que contribuam para auxiliar o processo de construção do conhecimento - incorporou o uso de algumas tecnologias, a mais utilizada é o computador. Tendo em vista este panorama e como forma de aproximar os alunos das questões patrimoniais (estabelecidos pelos Parâmetros Nacionais Curriculares para serem abordadas em disciplinas como História, Geografia e Artes) um jogo virtual foi pensado a fim de trabalhar os conceitos deste campo de saber, demonstrar que os bens culturais são resultantes de uma seleção que os antepassados realizaram para definir quais deles iriam representar um grupo frente aos demais estabelecendo, assim, uma identidade e uma memória para uma determinada localidade.

O jogo “Minha cidade, minha História: meus patrimônios” é um material didático que usa um suporte pouco utilizado no âmbito patrimonial e diferentemente da maioria dos suportes pedagógicos já produzidos não aborda estudo de caso, mas tenta trabalhar de forma crítica o escopo teórico dessa área de conhecimento. Desenvolveu-se um game virtual que pode ser acessado em aparelhos de celulares tipo *smartphone*, *computadores* e *tablets*, durante o processo execução vários testes foram realizados a fim de melhorar o aperfeiçoamento da jogabilidade. Na primeira versão projetada não houve muitos avanços, mas na variante subsequente mudanças na codificação, nos aspectos visuais, nos botões de acesso resultaram em um *game* mais dinâmico e funcional. As adequações devem ser constantes, pois há necessidade de incorporar atualizações de *software* para que continue acessível na internet, para incluir sugestões dos usuários e conteúdos resultante de novas pesquisas acerca da educação voltada para o patrimônio.

O processo de realização do jogo e os estudos realizados para projetá-lo apontam que a ludicidade (seja expressa pela brincadeira ou pelo *game*) e o âmbito virtual ajudam no processo educacional porque ativam diversas funções cognitivas concomitantemente o que pode gerar motivação, curiosidade, melhor fixação de informações nos usuários. O jogo, portanto, é um elemento cultural e pedagógico a desenvolver raciocínios complexos, aprendizagens e senso de estratégia para resolução de desafios educacionais, sendo um meio que estimula a aquisição de conhecimentos de todos os campos de saber, mas que dentro do Ensino de História facilita a elaboração de conceitos e ideias muitas vezes abstratos. No que concerne ao Patrimônio Cultural o jogo virtual mostra-se um material que desperta a atenção dos alunos quanto à potencialidade na qual o jogador mora e/ou tem uma rede de sociabilidade, incitando dessa forma questionamentos, dúvidas e críticas quanto ao processo histórico que lhes deu origem, as variações de usos e de apropriações ao longo do tempo.

Referências Bibliográficas (Parte I):

ALMG, Lei 5775, de 30 de setembro de 197. Autoriza o Poder Executivo a instituir sob forma de Fundação, o Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA/MG) e dá outras providências. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=5775&comp=&ano=1971&aba=js_textoOriginal Acesso em: 11 de junho de 2017.

ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Rodrigo Melo Franco. Relatório das ocorrências verificadas e das atividades realizadas pelo Sphan em 1936, 23 de janeiro de 1937. MESP/SPHAN: Rio de Janeiro, 1937. Arquivo da FGV/RJ.

ARROYO, Michele. Novos olhares e perspectivas sobre a trajetória do patrimônio cultural de Minas Gerais. In: Suplemento Literário - especial IEPHA, 45 anos. Belo Horizonte, Novembro/Dezembro 2016, Edição nº 1.369, Secretaria de Estado de Cultura. Disponível em: <http://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/index.php/pt-br/premio-de-literatura/2016-1/107-102-1/file> Acesso em 15 de agosto de 2017.

AVELINO, Yvone Dias. Polifonia da cidades. São Paulo: Editora do Autor, 2009.

AZEVEDO, Paulo Ormindo de Azevedo. A cidade como obra aberta. In: MORI, Victor Hugo; SOUZA, Marise Campos de; BASTOS, Rossano Lopes; GALLO, Haroldo (Orgs.). Patrimônio: Atualizando o debate. São Paulo, 9ª SR / IPHAN, 2006.

BARROS, José Márcio; ZIVIANI, Paula. Diversidade Cultural e Desenvolvimento. Relatório IPEA. Agosto. 2009.

BARREIRA, Irllys Alencar F. Linguagens da cidade e patrimônio: o diálogo entre passado e presente. Revista USP, São Paulo, n.58, p. 212-224, junho/agosto 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33862> Acesso em: 12 de novembro de 2015.

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. Da igualdade ao multiculturalismo. In: Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O poder do Simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Art.113, inciso 17. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 10/08/2017.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Anais do II Encontro de Governadores: para a preservação do patrimônio histórico, artístico, arqueológico e natural do Brasil - Realizado em Salvador, Bahia, de 23 a 29 de outubro de 1971. Publicações do IPHAN, Rio de Janeiro,

1973. nº 26. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Anais_II_Encontro_Governadores%201971.pdf Acesso em 14 de agosto de 2017.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Art. 134. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Belo Horizonte: Líder, 2008.

BRESCIANI, Maria Stella. *apud*. OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org.). Cidade: história e desafios Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 30-31.

BURKE, Peter. O que é História Cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Variedades da História Cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CALVINO, Ítalo *apud* SILVA, Roberto do Nascimento e. A Escrita das Cidades. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Cidade. Nº 23. Brasília: MINC, 1994.

CAMPELLO, Glauco. Apresentação. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Cidade. Nº 23. Brasília: MINC, 1994.

CANDAU, Joël. Memória e Identidade. São Paulo. Contexto, 2014. p. 10. PESAVENTO. Sandra Jatahy. História, Literatura e Cidades: diferentes narrativas para o campo do patrimônio. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional n. 34 / 2012.

CAPELATO, Maria H. R. Multidões em cena: Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas/São Paulo: Papirus/FAPESP, 1998.

CARSALADE, Flávio de Lemos. O trabalho no campo patrimonial na contemporaneidade. In: Suplemento Literário - especial IEPHA, 45 anos. Belo Horizonte, Novembro/Dezembro 2016, Edição nº 1.369, Secretaria de Estado de Cultura. Disponível em: <http://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/index.php/pt-br/premio-de-literatura/2016-1/107-102-1/file> Acesso em 15 de agosto de 2017.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004. Disponível em: http://www.bcn.cat/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVALCANTI, Laura. O cidadão Moderno. In: IPHAN. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional n. 24. Cidadania. Org.: Antônio Augusto Arantes. Rio de Janeiro, 1999.

CHARTIER, Roger. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995.

CHAUI, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo (col. Mito História do povo brasileiro), 2000. Disponível em: http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/brasil_mitofundador_e_sociedade_autoritaria_marilena_chauai.pdf Acesso em: 06 de novembro de 2015.

_____. Cultura e democracia. En: Crítica y emancipación. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, n. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2015.

CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. Carta do Folclore Brasileiro. Capítulo 1. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf> Acesso: 28 de agosto de 2015.

COSTA, Gleise Marino. Patrimônio e Recepção: um estudo de caso das escolas estaduais tombadas de Belo Horizonte. 2005. p. 181f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

CPDOC/FGV. Anos de Incerteza (1930 – 1937): os Intelectuais e o Estado. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado> Acesso em: 19 de outubro de 2015.

CROSARA, Roberta Caiado Cunha e Cruz Balestra. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PATRIMÔNIO CULTURAL, CIDADANIA E EDUCAÇÃO. Interlink - V. 2, N.2, JUL/DEZ DE 2011. Disponível em: <http://187.45.244.77/ojs-2.4.6/index.php/InterLink/article/viewFile/17/29> Acesso em: 11 de agosto de 2017.

CURY, Isabelle (org.). Carta de Atenas (1933). Cartas patrimoniais. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

DECRETO nº 22.928, de 12 de julho de 1933. Erige a cidade de Ouro Preto em monumento nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm Acesso em: 12 de abril de 2014.

DECRETO-LEI nº 25, 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm Acesso em: 30 de março de 2014.

EAGLETON, Terry. A ideia de Cultura. São Paulo: Unesp. 2011.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

_____. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FALEIRO, Rodrigo Flávio de Melo; RANGEL, Carlos Henrique. Educação patrimonial – uma abordagem empírica, didática e criativa. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 14, n. 20, 1º sem. 2013. p.188. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewFile/5295/5244> Acesso em: 12 de junho de 2014.

FAZENDA, Lei 13.803/00. Disponível em: http://www.fazenda.mg.gov.br/governo/assuntos_municipais/legislacao/leiestadual13803_00.htm Acesso em: 20 de agosto de 2017.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação Patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o Ensino de História. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.13, nº 25/26, set. 92/ ago. 93. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iYb7SfyzwMoJ:www.anpuh.org/arquivo/download%3FID_ARQUIVO%3D3738+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em 01 de agosto de 2017.

_____. Muito antes do SPHAN: a política de patrimônio histórico no Brasil (1838-1937). Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2010/09/18-JOS%C3%89-RICARDO-ORI%C3%81-FERNANDES.1.pdf> Acesso em: 05 de maio de 2014.

FERREIRA, Roberto Leme. O Condephaat, a preservação do Patrimônio Histórico e a Gestão Municipal. Temas de Administração Pública, Araraquara, v.3, n.4, 2009. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/AdministracaoPublica/RevistaTemasdeAdministracaoPublica/roberto4.pdf> Acesso em 31 de janeiro de 2015.

FLORÊNCIO, Sônia Rabim; CLEROT, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. Educação Patrimonial: histórico, conceito e processos. Brasília: IPHAN, 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da Pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU; CHAGAS (org.). Memória e Patrimônio - Ensaios Contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/Iphan, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUNARI, Pedro Paulo A; FUNARI, Raquel dos Santos. Educação Patrimonial: teoria e prática. In: SOARES, André Luis Ramos (org.). Educação Patrimonial: teoria e prática. Santa Maria: UFSM, 2007.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Lei 12.040 de 28 de dezembro de 1995. Disponível em: <http://www.fjp.mg.gov.br/robin-hood/index.php/leirobinhood/legislacao/lei1204095> Acesso em 23 de julho de 2017.

GIOVANAZ, Marlise. Mário de Andrade: ativista da preservação do Patrimônio Cultural no Brasil. In: Revista Ciências e Letras. n. 31. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, 1979

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva e a memória individual. In: A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, STUART. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARTOG, François. Tempo e História: “como se escreve a história da França hoje?” In: História Social. Campinas (SP), n. 3, 1996.

HOBBSBAWM, Eric J. Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____.; RANGER, Terence (Org.). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

IEPHA-MG. Educação Patrimonial. Disponível em: <http://www.iepha.mg.gov.br/programas-e-acoes/educacao-patrimonial> Acesso em: 10 de abril de 2014.

_____. Informativo bimestral da Superintendência de Pesquisa, Tombamento e Divulgação. Belo Horizonte, Julho de 1981.

_____. Suplemento Especial IEPHA/MG 20 anos. Belo Horizonte, novembro de 1991.

IPHAN. Carta de Bagé: Carta da Paisagem Cultural. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=895> Acesso em: 20 de abril de 2014.

_____. Carta de Bagé: Carta da Paisagem Cultural. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=895> Acesso em: 20 de abril de 2014.

_____. Compromisso de Brasília. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=240> Acesso em: 09 de junho de 2014.

_____. Compromisso de Salvador. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=241> Acesso em: 11 de junho de 2014.

_____. Educação Patrimonial: Programa mais Educação. p. 03. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3838> Acesso em: 24 de março de 2014.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. In: História e memória. Campinas: Unicamp, 2003.

_____. Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

LEI nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716> Acesso em: 12 de abril de 2014.

LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. *In: Estudos Avançados* (62), 2008. p. 245. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/viewFile/10331/12005> Acesso em: 27 de agosto de 2015.

LIMA E ALVES, Flávia (Org.). Patrimônio imaterial: disposições constitucionais; normas correlatas; bens imateriais registrados. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

MATOS, Maria Ilzida Santos de. Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho. Bauru: Edusc, 2002.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A cidade como bem cultural - Áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance na preservação do patrimônio ambiental urbano. *In: MORI, Victor Hugo; SOUZA, Marise Campos de; BASTOS, Rossano Lopes; GALLO, Haroldo (Orgs.). Patrimônio: Atualizando o debate. São Paulo, 9ª SR / IPHAN, 2006.* MORAES, Nilson Alves;

_____. Os “usos culturais” da cultura. Contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais. *In: YASIGI, Eduardo et al. Turismo, paisagem e cultura. São Paulo: Hucitec, 1996. p.88-99.*

MORAES, Antônio Carlos Robert. Notas sobre Identidade Nacional e Institucionalização da Geografia no Brasil. *Estudos Históricos (História e Natureza)*, Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, vol. 4, nº 8, p. 166-176, 1991.

MUMFORD, Lewis. A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NEVES, Erivaldo Fagundes. História Regional e Local no Brasil: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local. Feira de Santana/ Salvador, UEFS/ ed. Arcádia, 2002.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *In: Projeto História. São Paulo* (10), dez. 1993.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org.). Cidade: história e desafios Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

_____. Cidade como arena cultural: uma reflexão sobre o Rio de Janeiro. João Pessoa: Alpharrabios, s/d. Disponível em: http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/cidade_cotidiano Acesso em: 06 de novembro de 2016.

_____. Cultura é patrimônio: um guia. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, Literatura e Cidades: diferentes narrativas para o campo do patrimônio. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional n. 34 / 2012.

_____. Memória, história e cidade: lugares no tempo, momentos no espaço. Uberlândia: ArtCultura, 2002.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

REIS, Elisa P. O Estado Nacional como Ideologia. Estudos Históricos, Rio de Janeiro. vol. I. n. 2, 1988. p. 188. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2166/1305> Acesso em: 16 de outubro de 2015.

RICOUER, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROMANI, Giovani Luiz. Ensino de História e a Interdisciplinaridade. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0680.pdf> Acesso em: 24 de maio de 2015.

SAIA, Luis. Compromisso de Brasília. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/129569/126059> Acesso em: 11 de agosto de 2017.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: EDUSP, 2002.

SECCHI, Bernardo. A cidade do século vinte. São Paulo: Perspectiva, 2009

SIAM, Autoriza o Poder Executivo a instituir, sob forma de Fundação, o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA/MG) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=5090> Acesso em: 11 de junho de 2014.

SOUZA, Luciana Christina Cruz e. Estado e Patrimônio: o IEPHA/MG e o caso de Minas Gerais. In: IV Seminário Internacional – Políticas Culturais. Setor de Políticas Culturais – Fundação Casa de Rui Barbosa – Rio de Janeiro, 16 a 18 de outubro/2013. Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2013/11/Luciana-Christina-Cruz-e-Souza-et-alii.pdf> Acesso em: 12 de agosto de 2017.

THIESSE, Anne-Marie. A criação das identidades nacionais na Europa. São Paulo: Seuil, 1999.

TODOROV, Tzvetan. La memória amenazada. Espanha: Ariela, 1995.

_____. Los abusos de la memoria. Paris: s/e, 1995. Disponível em: <https://somoslxspiratas.files.wordpress.com/2017/06/los-abusos-de-la-memoria-de-tzvetan-todorov.pdf> Acesso em: 28 de outubro de 2016.

TRILLA BERNET, Jaume. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (org.). Ciudades Educadoras. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> Acesso em: 05 de maio de 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIL, Simone. O Enraizamento. Bauru: EDUSC, 2001.

Referências Bibliográficas (Parte II):

ABRAGAMES. Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos. Mercado de Games no Brasil: crescimento fantástico em meio à crise. Disponível em: <http://segredodosgames.com.br/mercado-de-jogos/> Acesso em: 03 de dezembro de 2016.

ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? UFMG/FaE, 2009. Tese.

ARTESOL. Disponível em: <http://www.artesol.org.br/site/um-jogo-para-divertir-e-educar-sobre-a-preservacao-do-patrimonio-cultural/> Acesso em: 14 de agosto de 2015.

BARROS, José D'Assunção. História, Espaço e Tempo: interações necessárias. Varia História. Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.460-476, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a12.pdf> Acesso em: 17 de novembro de 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Belo Horizonte: Líder, 2008.

_____. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/05/atos-internacionais> Acesso em: 31 de agosto de 2015.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf Acesso em: 29 de setembro de 2016.

BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Cotovia: Lisboa, 1990.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. apud Piacentini, Patrícia. A cultura lúdica sempre acompanhou a humanidade. Revista Pré-Univesp, nº 59, Gênero, julho de 2016. Disponível em: <http://pre.univesp.br/cultura-ludica#.V8wm-PkrLIV> Acesso em: 03 de setembro de 2016.

CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____, Manuel. A sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER. Roger. "Cultura Popular": revisitando um conceito historiográfico. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005/1144> Acesso em: 03 de dezembro de 2016.

COORDENAÇÃO DA MEMÓRIA CULTURAL DE PORTO ALEGRE. Disponível em: <http://pmcportoalegre.com.br/ra-cmc/> Acesso em: 19 de agosto de 2015.

CORREIA, Andrea Raquel Martins. Jogos eletrônicos, psicodrama e imaginação. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000200008 Acesso em: 10 de outubro de 2016.

DECRETO Nº 5.753, DE 12 DE ABRIL DE 2006. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial. Artigo 2 das Disposições Gerais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5753.htm Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL: três conceitos vizinhos. Disponível em: siiue.uevora.pt/files/anexo_informacao/20112 Acesso em: 28 de outubro de 2015.

ELKONIN, Daniil B. Psicologia e Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESTADO DE MINAS - UAI. Com 21 milhões de usuários, "Pokémon GO" é maior jogo mobile dos EUA. Disponível em: <http://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2016/07/13/com-21-milhoes-de-usuarios-pokemon-go-e-maior-jogo-mobile-dos-eua.htm> Acesso em 01 de setembro de 2016.

_____. Pokémon GO tem mais de 50 milhões de usuários no Brasil em menos de 24 horas. [sic.] Disponível em: <http://www.uai.com.br/app/noticia/games/2016/08/04/noticias-games,182774/pokemon-go-tem-mais-de-50-milhoes-de-usuarios-no-pais-em-menos-de-24h.shtml> Acesso em: 09 de setembro de 2016.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. O lúdico e os jogos digitais. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf Acesso em: 13 de agosto de 2015.

FERRARI, Márcio. Grandes Pensadores. Nova Escola: Abril, 2003.

FERRO, Marc. O Filme: Uma contra-análise da sociedade? LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (Org.). História: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FIGUEIREDO, Luciano R. História e Informática: o uso do computador. In: FLAMARION, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História: Ensaio e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *apud* GIACOMONI, Marcello Paniz;

PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GADOTTI, Moacir. A Questão da Educação Formal/Não-Formal. Institut International des Droits de L'Enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/i_magens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf Acesso em: 28 de outubro de 2015.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GRUZMAN, Victor. Apostila de Programação Visual #1. Disponível em: <http://www.bemtv.org.br/portal/educominicar/pdf/progVisual.pdf> Acesso em: 12 de abril de 2015.

HUIZINGA. Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.

IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=16864&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia> Acesso em: 14 de agosto de 2015.

_____. Disponível em: <http://iphanparana.wordpress.com/2013/02/18/oficinas-de-educacao-patrimonial-e-aplicacao-do-jogo-do-patrimonio/> Acesso em: 15 de maio de 2014 (1);

_____. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=16864&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia> Acesso em: 14 de agosto de 2015.

_____. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=16864&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia> Acesso em: 14 de maio de 2014 (2).

_____. Carta de Atenas, 1931. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201931.pdf> Acesso em: 11 de agosto de 2017.

_____. Cartas de Atenas, 1933. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201933.pdf> Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

IPHAN-PR. Disponível em: <http://iphanparana.wordpress.com/2013/02/18/oficinas-de-educacao-patrimonial-e-aplicacao-do-jogo-do-patrimonio/> Acesso em: 15 de agosto de 2015;

JORNAL DO MERCADO. Disponível em: http://www.jornaldomercadopoa.com.br/index.php?view=article&id=871%3Ao-ludico-jogo-da-preservacao-da-memoria-do-patrimonio-cultural&option=com_content&Itemid=113 Acesso em: 20 de agosto de 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Tradicionais Infantis. Vozes, São Paulo: 1999.

_____. O jogo e a educação infantil. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.22. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10745/10260> Acesso em 29 de agosto de 2016.

LAGEMANN, Gerson Volney. Algoritmos com Visualg. Disponível em: http://www.netsoft.inf.br/aulas/4_ECI_Introducao_a_Informatica/visualg_apostila.pdf Acesso em: 12 abril de 2015.

LE GOFF, Jacques. Documento/ monumento. Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984.

LEITE, Vanessa Matias; et ali. VisuAlg: Estudo de Caso e Análise de Compilador destinado ao ensino de Programação. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/637-640.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2015.

LÉVY, Pierre. A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2015/03/LEVY-Pierre-1998-Tecnologias-da-Intelig%C3%Aancia.pdf> Acesso em: 03 de dezembro de 2016.

_____. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos para quê? São Paulo: Cortez, 2010.

LITZ. Valesca Giordano. O uso da imagem no Ensino de História. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-8.pdf> Acesso em: 03 de dezembro de 2016.

LOPES, Conceição. Design de ludicidade: do domínio da emoção no desejo, à racionalização do desígnio, ao continuum equifinal do desenho e à confiança que a interação social lúdica gera. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-conceicao-design-ludicidade-dominio-emocao-desejo.pdf> Acesso em: 30 de agosto de 2016.

MAGALHÃES, Leny. A criança e o computador: novas formas de pensar. Educação On line, Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115:a-crianca-e-o-computador--novas-formas-de-pensar&catid=7:informatica&Itemid=18 Acesso em: 27 de setembro de 2016.

MARCHESSOU, François. Estratégias, Contextos, Instrumentos, Fórmulas: a contribuição da tecnologia educativa ao Ensino Aberto e à Distância. Revista Tecnologia Educacional – V. 25 (139), Nov./Dez. 1997.

MERENGUÉ, D. O Obsceno: a cena pornográfica na espreita psicodramática. Revista Brasileira de Psicodrama, v. 12, n. 2, 2004. p. 150. *apud* CORRÊA, Andrea Raquel Martins.

JOGOS ELETRÔNICOS, PSICODRAMA E IMAGINAÇÃO. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000200008 Acesso em: 10 de outubro de 2016.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pluralidade Cultural no terceiro e quatro Ciclos do Ensino Fundamental. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/05_08_temas_transversais.pdf Acesso em: 15 de agosto de 2015.

_____. Pluralidade Cultural. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2015.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de história e Imagem: possibilidades de pesquisa. In: Domínios da Imagem. MOREIRA, Marco A. Aprendizagem Significativa Subversiva. In: Série Estudos, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande – MT, n.21, jan/jun. 2006.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2004.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogos. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2015.

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf> Acesso em: 03 de dezembro de 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra História: imaginando o imaginário. Revista Brasileira de História, n. 29, 1995.

PIACENTINI, Patrícia. A cultura lúdica sempre acompanhou a humanidade. Revista Pré-Univesp, nº 59, Gênero, julho de 2016. Disponível em: <http://pre.univesp.br/cultura-ludica#.V8wm-PkrLIV> Acesso em: 03 de setembro de 2016.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smc/default.php?reg=197&p_secao=86 Acesso em: 12 de agosto de 2015.

RADFAHRER, Luli. Pokémon Go, a magia da realidade aumentada. Jornal da USP. Disponível em: <http://jornal.usp.br/atualidades/pokemon-go-a-magia-da-realidade-aumentada/> Acesso em: 27 de setembro de 2016.

RAMOS, Patrícia Edí. O professor frente às novas tecnologias de informação e comunicação. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/O-professor-frente-%C3%A0s-novas-tecnologias-de-informa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o.aspx> Acesso em: 28 de novembro de 2016.

REIS, José Carlos. O Tempo Histórico como “representação intelectual”. Revista Fênix. Maio/ Junho/ Julho/ Agosto de 2011, Vol. 8, Ano VIII, nº 2. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF26/Dossie_04_Jose_Carlos_Reis.pdf. Acesso em: 18 de novembro de 2016.

RIBEIRO, Gledson Luiz Henrique; FERNANDES, Natacha Martins Poim. O *design* e a jogabilidade: Em busca do diferencial no game design. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/artedesign/01-dt-short.pdf> Acesso em: 22 e fevereiro de 2015.

ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SCHLEMMER, Eliane; FROSI, Felipe O. Jogos Digitais no Contexto Escolar: desafios e possibilidades para a Prática Docente. Disponível em: <http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/culture/full/full13.pdf> Acesso em: 29 de agosto de 2015.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar História: como jogar com isso? In: GIACOMONI; IPHAN-PR. Disponível em: <http://iphanparana.wordpress.com/2013/02/18/oficinas-de-educacao-patrimonial-e-aplicacao-do-jogo-do-patrimonio/> Acesso em: 15 de agosto de 2015;

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. O que é um *site* responsivo. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-que-e-um-site-responsivo,4a6ad1eb00ad2410VgnVCM100000b272010aRCRD> Acesso em: 22 de janeiro de 2017.

SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e. Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. São Paulo: Cortez, 1989.

SIMAN, Lana Mara. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A; et al. (Org.) Ensino de História e Educação. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

SMART KIDS. Disponível em: <http://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/quiz-patrimonio-historico.html> Acesso em: 12 de maio de 2014.

SUNAG ENGINE. Disponível em: <http://www.sunag.com.br/Iphan> Acesso em: 13 de maio de 2014.

_____. <http://www.tresd1.com.br/tutoriais/utilidades/making-ofs/making-of-sunag-engine-e-jogo-do-patrimonio-cultural> Acesso em: 13 de maio de 2014;

TAVARES, João Manuel R. S. Visual Basic. Disponível em: https://web.fe.up.pt/~tavar/ensino/CFAC/Downloads/Apontamentos/VB_modulo_I.pdf Acesso em 22 de fevereiro de 2015.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO (TIC's). Disponível em: <http://www.ticsnaeducacao.com.br/index.php?id=10249> Acesso em: 12 de agosto de 2015.

TRILLA BERNET, Jaume. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (org.). Ciudades Educadoras. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/media-and-information-literacy> Acesso em: 15 de agosto de 2015.

_____. Apresentação dos Guardiões do Patrimônio. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=fR9GJ-xVgeA&index=10&list=PLWuYED1WVJIPWlthSgbCB_Iz_JoE7rhT4 Acesso em: 05 de maio de 2014;

_____. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=yC_U_rEohC4&list=UUkD7gm3Am3M3k156lk46t3A Acesso em 16 de maio de 2014;

_____. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=1wUv9JOTSnY&list=PLWuYED1WVJIPWlthSgbCB_Iz_JoE7rhT4 Acesso em: 05 de maio de 2014;

_____. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2015;

_____. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/media-and-information-literacy> Acesso em: 15 de agosto de 2015.

VARQUES, Claudia Marina; VALIO, Walter Vilhena. Para preservar. Brasília: IPHAN, 1994.

VEEN, W.; VRAKKING, B. Homo Zappiens: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenenovich. A construção do pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WINGSTEDT, John. Narrative Music: Towards an Understanding of Narrative Music in Multimedia. *Apud* BAPTISTA, André. Funções da música no cinema - Contribuições para a elaboração de estratégias composicionais. Dissertação de Mestrado (Música e Tecnologia). Universidade Federal de Minas Gerais/ Escola de Música, Belo Horizonte 2007.

WINNICOTT, Donald. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WORLD HERITAGE. Apresentação dos Guardiões do Patrimônio. UNESCO. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=fR9GJ-xVgeA&index=10&list=PLWuYED1WVJIPWlthSgbCB_Iz_JoE7rhT4 Acesso em: 01 de setembro de 2016.

Anexo I

Prezado Usuário,

Como forma de você conhecer mais um pouco acerca dos diversos bens culturais da sua cidade propomos algumas atividades para serem desenvolvidas na escola ou fora dela. As ações aqui propostas lhe ajudarão a divulgar o patrimônio local para os outros moradores.

Lembrando que a participação dos habitantes é muito importante para que o patrimônio material da sua cidade não sofra degradação e para que os bens imateriais (como celebrações, modos de viver, ofícios e saberes) não sejam esquecidos. Cada morador pode ajudar na salvaguarda, na conservação, na preservação e na gestão do patrimônio local, permitindo, assim, que as gerações futuras possam conhecê-lo.

Todas as atividades que listamos abaixo foram elaboradas para serem feitas coletivamente, pois o patrimônio é de todos e a responsabilidade de cuidar dele também.

Sugestões:

Para as crianças de 7 a 10 anos:

1) Faça um grupo com no mínimo 3 e no máximo 5 colegas. Distribua um papel (tamanho A4) para cada, peguem um (1) a mais e desenhem a escola onde estudam.

a) Cada membro do grupo deverá traçar em sua folha o caminho que percorre de casa até a escola;

b) Coloque as ruas, o que tem nelas (padaria, casas, etc.) que acontecem nelas (jogos de futebol, festas, brincadeiras, etc.), ou seja, cada um vai retratar o que acha que é importante para o bairro, para o cotidiano dos moradores e de sua família;

b) Escreva, abaixo do desenho, uma linha explicando porque você acha que cada um dos bens que escolheu é importante e para quem eles são importantes. Não se esqueça de nomear cada elemento (se desenhou um lugar onde se fabrica pão coloque o nome “padaria” e se quiser pode colocar como o dono a denominou faça uma placa com o título. Por exemplo: “padaria pão doce”);

c) Quando todos os desenhos estiverem prontos, posicione o da escola no meio e cole os demais ao redor. Assim terá um mapa aproximado do trajeto que cada colega faz e o que de importante a neles;

d) Discuta com os colegas acerca dos bens que não conhecia e faça uma carta para seu/sua professor(a) contando o que achou mais interessante saber que existe no caminho que os colegas percorrem para ir às aulas;

e) Envie para o nosso e-mail (jogopatrimônio.cidade@gmail.com) uma foto do mapa formado pelos desenhos e as cartas digitadas para publicarmos neste site.

2) Formem um grupo de 4 membros mais um responsável (professor(a), pais, etc.). Façam uma caminha pelos quarteirões mais próximos a sua escola.

a) Observem os detalhes das casas, das lojas, se as crianças brincam na rua, como é o trânsito no local e quaisquer outros elementos que acharem interessantes;

b) Perguntem a alguns moradores mais antigos como era a região quando eles chegaram ao local (como as crianças brincavam, se havia festas nas proximidades, como faziam para ir para outros bairros, etc). Anotem em um papel para depois utilizarem as informações;

c) Selecione 3 informações que os habitantes que contaram e gravem um vídeo usando celular ou câmera portátil contado como a região era e como ela está;

d) Tentem falar no máximo um minuto acerca de cada item que escolheram. Ao finalizar o vídeo enviem para nosso e-mail (jogopatrimônio.cidade@gmail.com) para publicamos aqui no site.

Para as demais idades:

1) Monte um grupo como seus colegas, acesse o mapa digital da cidade em que vocês estudam e/ou moram (<https://www.google.com.br/maps>).

a) Divida a cidade em regiões para que cada integrante possa escolher uma parte para fazer um passeio virtual;

b) Ao navegar pelas ruas cada componente do grupo listará quais são os locais que os moradores mais frequentam, quais as áreas em que acontecem as festas, quais as localidades onde moram os artesãos, as quituteiras e outros detentores de saberes. É interessante, também, identificar em quais lugares ficam as edificações e os objetos que os moradores consideram importantes para a história da cidade;

c) Após terminar o diagnóstico proposto acima (letra b), imprimam um mapa da cidade e em conjunto marquem cada uma das localidades que vocês identificaram. A marcação

pode ser feita com caneta colorida, colagem de fotos, desenhos em miniatura das pessoas, das manifestações culturais, dos locais e dos objetos identificados.

- d) Escolham os 5 (cinco) bens que mais chamou a atenção de vocês, pesquise e escrevam um texto pequeno acerca deles. Para que pessoas de outros municípios conheçam o patrimônio da sua cidade criem um *Blog* para publicizar a foto do mapa com as marcações e as redações elaboradas. Não se esqueçam de colocar o nome dos membros do grupo em cada uma das produções realizadas.

Observação: Para realizar esta atividade pode-se usar também o programa “*Google Earth*” (acesso via: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>), mas será preciso baixá-lo em um computador antes de utilizá-lo.

Blogs gratuitos:

<https://br.wordpress.com/>

<http://www.webnode.com.br/website-pessoal/>

<http://pt.wix.com/>

<https://www.blogger.com/>

2) Para realizar discussões acerca do patrimônio da sua cidade, propor melhorias, sugerir (ao órgão responsável por cuidar do patrimônio) novas utilizações para os espaços menos frequentados e difundir informações referentes aos bens culturais locais pode-se formar fóruns no *Whatsapp*, no *Facebook* ou criar um grupo que utilizam *e-mails* para promover os debates (*Yahoo* grupos, *Google* grupos ou <http://www.grupos.com.br/>);

3) Com seus colegas de classe ou com seus vizinhos estudem trajeto em uma das muitas regiões que forma sua cidade (pode utilizar o *Google Maps* (<https://www.google.com.br/maps>) e seu recurso *Street View*, este é representado por um boneco laranja na parte inferior direita da tela). Faça uma caminhada pelo itinerário pesquisado, fotografe o que acharem que são bens com valores culturais (materiais e imateriais). Divulguem as fotos montem uma exposição no *Instagram*, no *Flickr*, ou no *Fotolog*. Para que os demais moradores entendam a proposta da mostra de fotografias escrevam pequenos textos explicando o porquê consideraram um bem patrimônio da cidade, coloquem junto a foto e identifiquem o autor de cada uma delas. Não se esqueça de compartilhar o *link* da mostra fotográfica para o máximo de pessoas que puderem, ok?!

Os endereços das páginas e das redes sociais indicadas acima são:

<https://www.instagram.com/>

<http://www.fotolog.com.br/>

<https://www.flickr.com/>

4) Criem um grupo de pesquisa, escolham alguns bens culturais da cidade e busquem informações acerca deles nos locais que guardam documentos (bibliotecas, arquivos, sede de jornais, entre outros). Procurem também fotos deles em diferentes épocas (caso seja preciso fotografem como estão hoje), notícias de jornais e de revistas. Criem uma conta em uma rede social que gostem para divulgar as informações levantadas (a divulgação das informações na conta funcionará como espécie de acervo virtual da cidade).

5) Criar vídeos (com celulares ou com câmeras portáteis) mostrando a conservação ou a degradação, a realização de uma celebração ou outra manifestação da sua cidade, criar uma conta em um site de compartilhamento de pequenos filmes digitais.

Para postar seus vídeos na internet sugerimos entre os diversos que existem na rede mundial de computadores os seguintes sites:

<https://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>

<https://vimeo.com/brasilfilmes>

<http://www.dailymotion.com/br>

6) a criação de painel de fotos no *Instagram* para demonstrar os bens culturais em distintos períodos ou para denunciar a degradação sofrida ou ainda a falta de incentivo governamental para a reprodução dos mesmos;

7) Produzir textos (como pesquisas escolares, crônicas, artigos e/ou reportagens) que falem a respeito de patrimônio cultural da cidade e criar um *Blog* ou uma revista virtual.

Para criar e publicar revistas virtuais você pode utilizar os seguintes sites:

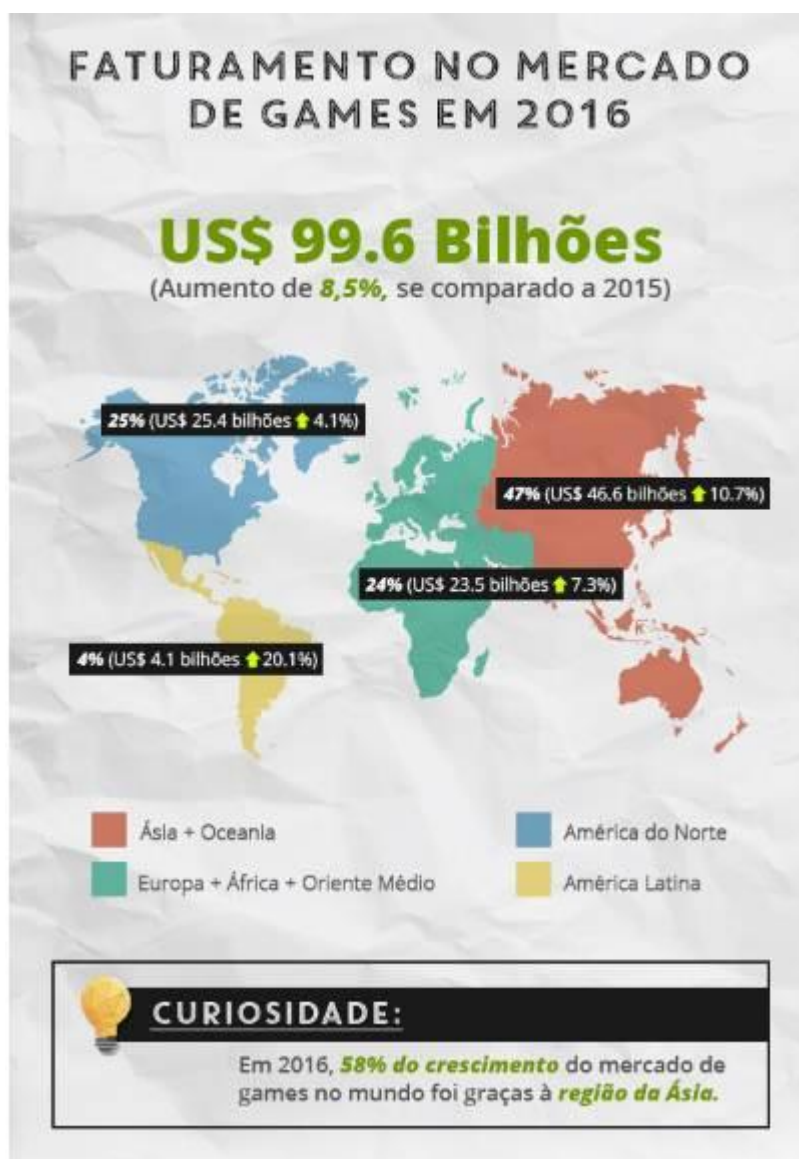
<https://issuu.com/>

<http://www.flipsnack.com/br/>

Anexo II

Abaixo reproduz-se o dados acerca do aumento da utilização de equipamentos que permitem acesso virtual e que também demonstram o perfil do usuário de jogos eletrônicos/digitais no Brasil.

ABRAGAMES. Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos. Mercado de *Games* no Brasil: crescimento fantástico em meio à crise. Disponível em: <http://segredodosgames.com.br/mercado-de-jogos/> Acesso em: 03 de dezembro de 2016.



OS US\$99.6 BILHÕES DIVIDIDO POR CATEGORIAS:



CURIOSIDADE:

Segundo projeções realizadas pela Newzoo, o mercado de games pode chegar a faturar até **US\$ 118,6 bilhões de dólares em 2019.**

O MERCADO DE GAMES NA AMÉRICA LATINA

(TOP 5 PAÍSES)



População total da região: 639,584,000

Pessoas conectadas a Internet: 367,611,000

Gamers: 209,008,000



CURIOSIDADE:

32,67% da população da América Latina está jogando em algum dispositivo!
Faturamento em 2016: **4.1 bilhões**, crescimento de **20.1%** se comparado ao ano de 2015.

JOGOS MAIS LUCRATIVOS EM SETEMBRO DE 2016



PC



1º

League of
Legends



2º

World of
Warcraft



3º

Crossfire



4º

Dungeon
Fighter Online



5º

Overwatch



Console



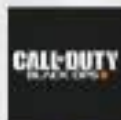
1º

Destiny



2º

FIFA 2017



3º

Call of Duty:
Black Ops III



4º

GTA V



5º

NBA 2k17



Mobile



O MERCADO DE GAMES NO BRASIL



12º

PAÍS NA LISTA
dos maiores
CONSUMIDORES DE
JOGOS DO
MUNDO

EM 2016

ESTIMA-SE UMA
receita de
US\$ 1.25 BILHÕES
NO MERCADO
DE GAMES



59,2

MILHÕES DE
jogadores
ONLINE
28.11% DA
POPULAÇÃO

O PERFIL DO GAMER BRASILEIRO

SEXO



47,4%
HOMENS



52,6%
MULHERES

IDADE



2,3%
ATÉ 15 ANOS



31,5%
DE 16 A 24 ANOS



34,8%
DE 25 A 34 ANOS



4,2%
ACIMA DE 35 ANOS

MORADIA



33,2%
MORAM COM SEUS FILHOS (SÃO PAIS)

33,6%
MORAM COM SEUS PAIS
(NÃO SAÍRAM DE CASA)

ESTILOS DE JOGOS PREFERIDOS



54.7%

Estratégia



49%

Aventura



43.9%

Corrida



42.3%

Ação



37.8%

Cartas

PLATAFORMAS QUE COSTUMAM JOGAR:



77.2%

Smartphones



66.9%

PCs



58.6%

Consoles



24.7%

Tablets



10.1%

SmartTVs



CURIOSIDADE:

78,6% dos gamers brasileiros jogam em mais de uma plataforma.

A PLATAFORMA PREFERIDA DOS GAMERS BRASILEIROS



CURIOSIDADE:

48,2% das mulheres preferem o Smartphone.
43% dos homens preferem o Console.