

ÁUREA PINHEIRO*

CÁSSIA MOURA**

F^{CA}. MÁRCIA COSTA DE SOUZA***

História e Patrimônio Cultural

A Semana de Arte Moderna de 1922, que teve como um de seus protagonistas Mário de Andrade (1893-1945), apontou para o centro o tema da diversidade cultural brasileira, nos fez refletir sobre a importância histórico-etnográfica da cultura; naquele contexto, foi criada a primeira instituição brasileira responsável pela proteção e salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro: o

¹ Texto apresentado originalmente na mesa-redonda “Ensino e Educação para o Patrimônio”, no “Encontro Estadual de História”, organizado pela ANPUH-RS. O XI Encontro Estadual de História ocorreu entre os dias 23 a 27 de Julho de 2012, nas dependências da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, sob o tema História, Memória e Patrimônio, cf. site <http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/>.

* Doutora em História, Unicamp/SP, professora da Universidade Federal do Piauí, Departamento de História e Programa de Pós-Graduação em História e Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Memória, Ensino e Patrimônio Cultural e Coordenadora do GT Nacional Patrimônio Cultural, ANPUH-Brasil. Endereços eletrônicos www.ufpi.br/patrimoniocultural e <http://memoriaensinopatrimoniocultural.blogspot.com.br/>

** Fotógrafa e documentarista, doutoranda na Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, membro do Grupo de Pesquisa/CNPq Memória, Ensino e Patrimônio Cultural

*** Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História. Texto produzido no contexto do Programa Pró-Cultural Capes/MinC, membro do Grupo de Pesquisa Memória, Ensino e Patrimônio Cultural CNPq/UFPI

Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Sphan², de 13 de Janeiro de 1937, regulado pela Lei nº 378, do governo de Getúlio Vargas, sob o regime do Estado Novo.

O Sphan foi idealizado por artistas e intelectuais ligados ao movimento modernista, notadamente Oswald de Andrade (1890-1954), Manuel Bandeira (1886-1968), Afonso Arinos (1868-1916), Lúcio Costa (1902-1998), Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade (1902-1987); o objetivo era identificar, documentar, proteger, promover, divulgar o patrimônio cultural brasileiro. As primeiras ações visavam proteger o patrimônio de “pedra e cal”.

Naquela época, segundo Cecília Londres (2000), pouco se discutia os limites do tombamento como instrumento de preservação da diversidade do patrimônio brasileiro. As discussões centravam-se na propriedade e usos do bem tombado.

Os principais instrumentos de preservação eram, portanto, os tombamentos, as restaurações e as revitalizações. Para que houvesse o tombamento de um edifício público ou privado eram considerados exclusivamente os valores artístico, arquitetônico e histórico. Antes de ser criado esse instrumento de preservação patrimonial, a Carta de Atenas, de Outubro de 1931, já destacava o papel da educação patrimonial como garantia de respeito, proteção, preservação e salvaguarda do patrimônio cultural.

A partir da década de 1970, os critérios adotados pelo Iphan para a preservação e salvaguarda do patrimônio começaram a ser reavaliados. Naquela época, chegou-se à conclusão que o patrimônio não se restringia apenas ao grande monumento, aos testemunhos oficiais da história, que privilegiavam a memória social de uma elite; procurou-se estender a política de patrimônio às manifestações culturais de grupos sociais diversos, dentre eles negros, índios, imigrantes, etc.

O conceito de “referência cultural” passou a compor os discursos de intelectuais ligados a diversas instituições; o valor afetivo, sentimental; o interesse pela memória da comunidade

2 O órgão esteve inicialmente vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, cujo Ministro era Gustavo Capanema (1900-1985); a gestão do Sphan era responsabilidade de seu primeiro diretor Rodrigo Melo de Franco de Andrade (1898-1969). Atualmente, o órgão de proteção e fiscalização denomina-se Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

em torno do bem a ser protegido passou a ser considerado.

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

Passou-se a considerar a diversidade cultural brasileira; os estudos e reflexões passaram a fundar-se em uma antropologia cultural; não se considerava apenas os aspectos materiais, mas também os simbólicos, as práticas e os valores que os sujeitos mantêm com o bem cultural.

O valor do patrimônio não estaria impresso em si, mas nas relações estabelecidas em um tempo e espaço dados. Consideraram-se os indivíduos que ocupavam o solo, as formas de utilização dos recursos naturais, as formas de produção elaboradas ao longo do tempo por culturas ancestrais, as relações com o patrimônio cultural, com a paisagem cultural.³ A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 216, estabelece uma definição, caracterização e rol de referências culturais brasileiras.

O patrimônio Cultural atravessado por múltiplas temporalidades⁴

Hartog (2006) elabora uma reflexão interessante sobre tempo e patrimônio cultural. Toma como referência o contexto político

3 A portaria No 127, de 30 de Abril de 2009/Iphan, estabeleceu a chancela da Paisagem Cultural Brasileira, conceito "aplicável a porções do território nacional. TÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS I - DA DEFINIÇÃO. Art. 1o. Paisagem Cultural Brasileira é uma porção peculiar do território nacional, representativa do processo de interação do homem com o meio natural, à qual a vida e a ciência humana imprimiram marcas ou atribuíram valores.

4 As primeiras reflexões que propomos sobre patrimônio e temporalidades foram apresentadas em forma de comunicação oral na 3ª edição do Congresso Internacional de História e Patrimônio Cultural, que ocorreu no litoral do Piauí, na cidade de Parnaíba, entre os dias 20 a 23 de Agosto de 2012, cuja produção (anais) podem ser acessada no sítio eletrônico www.ufpi.br/patrimoniocultural.

da queda do Muro de Berlim (formalmente celebrada em 1990), momento em que a cidade de Berlin estava em reconstrução, era outra urbe, com edifícios metralhados, arruinados. Os edifícios da Berlim do Leste sinalizavam para outro tempo, talvez o tempo renegado, reprimido, esquecido pelo mundo; o tempo passado lentamente, mas aberto finalmente com a queda do muro. Essa nova configuração de mundo permitiu que se indagasse o que se devia preservar, conservar e ou mesmo reconstruir? Vivia-se entre o muro e a marreta, entre o esquecimento e a memória. O tempo era um problema: tempo denso, visível, marcado por sofrimentos e desilusões; tempo atravessado por restos, cacos, fragmentos e marcas de múltiplas temporalidades que pairavam sobre Berlim.

Hartog (2006) relaciona patrimônio, tempo e memória, considera o patrimônio como um indício do tempo, uma das diversas formas de sua tradução; informa que patrimônio e tempo são testemunhas das durações que atravessam a história. Quando falamos da universalização do patrimônio, das várias políticas de usos do patrimônio ou da longa lista de sítios patrimoniais, a que tempo no referimos? Qual o regime de historicidade da patrimonialização? A patrimonialização é apenas um gosto pela nostalgia? Vivemos o tempo do dever da memória? É possível preservar o patrimônio contra o desgaste do tempo? Hartog apresenta um exemplo das políticas patrimoniais do Japão, que trata seu patrimônio como tesouro e retira dele o seu caráter divino.

O dilema ocidental de conservar ou destruir não existe no Japão, os japoneses não se esforçam para conservar os objetos contra o desgaste do tempo, pois o patrimônio se preserva na sua atualização cotidiana, através do saber-fazer de um artista ou artesão, considerado tesouro nacional, um homem-memória, na feliz expressão de Jacques Le Goff (2003), aquele que transmite o ofício e modos de fazer, o objeto a ser conservado conta pouco.

Diferente do que acontece no ocidente, que tem outra perspectiva de preservação patrimonial, os japoneses não pretendem oferecer, nem manter visibilidade a um dado bem,

têm outra perspectiva de tempo, que se revela como permanência não-linear, mantém outra relação com os vestígios do passado, com os bens patrimoniais.

Como o templo de madeira, a arte tradicional existe na medida em que ela está no ou dentro do presente. Decorre daí que estas noções, tão centrais na constituição do patrimônio do ocidente, de 'original', de 'cópia', de 'autenticidade', não existem ou não são, em todo caso, portadoras dos mesmos valores no Japão. Seguramente, o passado contava, mas a ordem do tempo operava de outra forma que na Europa [HARTOG, 2006, P. 267].

A perspectiva ampla de patrimônio cultural (CF, 1988) inclui o direito à memória de diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, dentre eles os das culturas indígenas e africanas. A Sociedade e o Estado são os agentes de formulação, gerenciamento e promoção de políticas culturais. Ao considerarmos a Constituição Federal brasileira (1988) e para uma caracterização mais geral, podemos afirmar que o patrimônio cultural são os núcleos urbanos, sítios arqueológicos, paisagísticos e bens individuais, são os acervos museológicos, documentais, arquivísticos, cinematográficos, bibliográficos, fotográficos, videográficos, bens de natureza histórica, arqueológica, paisagística, etnográfica, paleontológica e artística, as artes, as pinturas, os ofícios, as celebrações, etc.

Sobre a política de valorização dos monumentos, a Carta de Atenas [1931] orienta a preservação das características arquitetônicas dos edifícios antigos com marcas e traços pitorescos. Além disso, as vegetações e as ornamentações devem ser estudadas para oferecerem ao monumento as características da época de sua construção. A publicidade, expressa em placas, anúncios de várias naturezas, materiais e tamanhos, deve se retirada, bem como os fios, postes, chaminés ou indústria ruidosa; a restauração dos edifícios antigos empregaria materiais modernos.

Para Hartog [2006], as políticas de preservação e salvaguarda no ocidente têm se concentrado nos grandes monumentos. Com a Carta de Veneza [1964] houve a ampliação da perspectiva de preservação e salvaguarda patrimonial, incluindo os sítios rurais e, portanto, as “obras modestas”. Além disso, acentua a noção

de patrimônio da humanidade, o que nos torna solidariamente responsáveis pela a preservação de um patrimônio comum, no qual todos nós somos convidados a oferecer o testemunho de sua riqueza, de sua autenticidade.

O Decreto nº 3.551, de 04 de Agosto de 2000, trouxe um avanço na perspectiva patrimonial, é o marco legal do registro do patrimônio imaterial. É preciso mencionar que em 1930 Mário de Andrade já salientava a importância de se considerar o patrimônio cultural imaterial, de viés antropológico. O decreto de 2000 não se aproximaria da noção de tempo e patrimônio operada pelos japoneses? O tempo dos saberes, dos ofícios e modos de fazer dos mestres?



Mestre Araújo em sua oficina, Pedro II, Piauí. Foto Cássia Moura⁵

O conceito de patrimônio cultural de natureza imaterial foi definido pela UNESCO em linhas gerais como a criatividade humana, conhecimentos e técnicas na confecção de objetos, instrumentos, ofícios, saberes e modos de fazer; informa ainda

⁵ Entre os anos de 2007 e 2008, realizamos o INRC, Inventário Nacional de Referências Nacionais, da Arte Santeira do Piauí, que resultou em Dossiê que aguarda análise e parecer do Conselho do Iphan, para reconhecimento daquela Arte como patrimônio cultural brasileiro.

das festas, rituais, expressões artísticas, considerando o viés do desenvolvimento sustentável.

Com a Resolução nº1, de 3 de Agosto de 2006, houve a complementação do Decreto nº 3.551/2000, em uma perspectiva marcadamente antropológica, de alcance amplo, especialmente direcionada às culturas tradicionais populares e indígena, cujo patrimônio imaterial é entendido como criação cultural, processual e dinâmica, fundada na tradição, no saber geracional, manifestado por grupos ou indivíduos, como expressão da identidade social e cultural.



Congos de Oeiras, Celebração em louvor à Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, Oeiras, Piauí. Foto Cássia Moura

A tradição é tomada como “através do tempo”, pode remontar à cultura pré-colonial, no caso da cultura indígena; além disso, esses universos culturais têm a lógica de consumo, produção e difusão próprias, diferentes da lógica da produção cultural capitalista, “[...] significando práticas produtivas, rituais e simbólicas que são constantemente reiteradas, transformadas e atualizadas, mantendo, para o grupo, um vínculo do presente com o seu passado [CASTRO, 2008, p. 12].

Em virtude desse olhar abrangente sobre a cultura imaterial, foi possível oferecer visibilidade aos bens culturais que não faziam parte das políticas de educação, preservação e divulgação patrimonial. Houve, portanto, a revisitação do conceito de cultura, uma vez que tratamos hoje a cultura no plural, deixando de lado o viés etnocêntrico, de modo que se contempla amplas expressões culturais, bem como se valoriza os produtores de arte, saberes, modos de fazer, celebrações, expressões culturais, que têm como a atores as pessoas comuns, grupos minoritários, saberes de mulheres, a exemplo a produção de rendas e bordados, dentre outros.



Rendeira Ilha Grande de Santa Isabel, Piauí. Foto Cássia Moura

No Piauí, as ações do Estado sobre a preservação e salvaguarda do patrimônio cultural eram de responsabilidade da Secretaria de Cultura, a partir de 1975, a responsabilidade passou para a Fundação Cultural do Piauí e FAGEPI, Fundação de Assistência Geral aos Desportos do Piauí; em 1997, as instituições foram unificadas e passaram a fazer parte da Fundação Estadual de Cultura e do Desporto do Piauí; mais recentemente, em 2003, foi criada a Fundação Cultural do Piauí, FUNDAC,

após o desmembramento da Fundação Estadual de Cultura e do Desporto do Piauí; além da FUNDAC, surgiu a Fundação Estadual de Esportes do Piauí, FUNDESPI.

Na preservação do patrimônio cultural, promovida pela FUNDAC, ainda predomina aquela de natureza histórica e arquitetônica, exceto a arte santeira e a cajuína, que estão inscritos como patrimônio cultural do Estado. A arte santeira⁶ e a cajuína estão em processo de reconhecimento como patrimônio cultural brasileiro.



Mestre Kim em sua oficina em Teresina, Piauí. Foto Cássia Moura

Em 2004, foi instalada a 19ª Superintendência Regional do Iphan no Piauí, através da Portaria nº 209 de 28 de Maio de 2004; em 2009, tornou-se Superintendência Estadual do Iphan no Piauí, que conta com um Escritório Técnico no sudeste do estado, na cidade de São Raimundo Nonato, e outro no litoral norte do Estado, na cidade de Parnaíba.

São Raimundo Nonato abriga o Parque Nacional da Serra da Capivara, inscrito no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico

6 PINHIRO, Áurea; MOURA, Cássia. Senhores de seu ofício: a arte santeira do Piauí. Teresina: Educar; Iphan, 2010.

e Paisagístico; reconhecido como Patrimônio Mundial da Humanidade pela UNESCO, em 1991; possui aproximadamente 700 sítios arqueológicos pré-históricos, que estão protegidos.

O Parque Nacional Serra da Capivara é tombado pela União [1991] e reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Cultural a Humanidade. O critério usado para tal reconhecimento levou em consideração sua excepcionalidade e antiguidade conferida pela densa concentração de sítios arqueológicos, a maioria enriquecida pela presença de arte rupestre. Os abrigos talhados na rocha, decorados por pinturas, são excepcional testemunho das comunidades humanas mais antigas que povoaram a América do Sul e preservam os exemplos mais antigos da arte rupestre no continente. Além disso, a decifração da iconografia dessas pinturas, que está sendo desenvolvida gradualmente, revela os principais aspectos das crenças e práticas religiosas dessas populações. As pinturas predominantes representam animais, humanos, vegetais, objetos e cenas do cotidiano [FIGUEREDO; PUCCIONI, 2006, p. 13].

No Piauí, além do Parque Nacional da Serra da Capivara, estão tombados: a Fábrica de Manteiga e Queijo de Campinas do Piauí, inaugurada em 1867, e o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, fundado nos anos de 1874, monumentos que narram um valioso fragmento da história da formação do Piauí e do Estado brasileiro; a Igreja Nossa Senhora de Lourdes, em Teresina, edificada nos anos de 1960; o Conjunto Histórico e Paisagístico de Oieras, região que se insere na antiga Vila da Môcha, que teve importância fundamental para a colonização do Piauí e para o ciclo da Pecuária Colonial do Nordeste, que perpassaram os séculos XVII, XVIII e XIX; Ponte Grande do Mocha, construída em 1845; o Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca, um dos lugares que faz parte das cidades do Piauí testemunhas da ocupação do interior do Brasil durante o século XVIII; o Pátio Ferroviário de Teresina, juntamente com a Ponte Metálica João Luis Ferreria, que integram o conjunto de obras ferroviárias executadas pela Companhia Geral de Melhoramentos do Maranhão; a Floresta Fóssil do Rio Poti, localizada em Teresina, um sítio natural do período paleolítico de reconhecido interesse científico devido à raridade desse tipo de ocorrência na natureza; o Conjunto Histórico e Paisagístico de Parnaíba, parte das cidades do Piauí testemunhas da ocupação do interior do Brasil durante do século XVIII, hoje a segunda maior cidade do Estado e principal núcleo urbano do norte do Piauí; a Ponte

Grande do Mocha, em Oeiras, a mais antiga obra de arte de engenharia do Piauí, construída no ano de 1845; o Sobrado João Nepomuceno, exemplar singular da arquitetura civil do início do século XIX e a Igreja Matriz de Nossa Senhora das Vitórias, fundada em 1733, primeiro templo edificado nas terras do Piauí, bens localizados em Oeiras, primeira capital; a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Carmo, em Piracuruca, iniciada em 1743; a Igreja de São Benedito, terceiro templo católico construído em Teresina; o Cemitério do Batalhão, na cidade de Campo Maior, um dos mais importantes marcos da história do Piauí e da Independência do Brasil.



Cidade de Oeiras, primeira capital do Piauí. Foto Cássia Moura

Os órgãos de proteção do patrimônio cultural refletem a perspectiva patrimonial museológica, de tudo se quer guardar, bens de pedra e cal, patrimônio ambiental e genético; na medida em que têm em vista a fabricação permanente do passado, a partir de um presente onipresente, inquieto, como afirma Hartog [2006]. Esse é o sintoma do presentismo, “entre a amnésia e a vontade de nada esquecer” [Ibidem, p. 261], o que reflete a

multiplicidade e a extensão do patrimônio cultural.

A esse propósito, segue a tendência de classificação de bens culturais: o patrimônio genético, os ofícios e modos de fazer, os cantos, as danças, as procissões e romarias, os sítios urbanos, arqueológicos, o patrimônio etnográfico, histórico, as formas de relação com o meio ambiente, a medicina popular, as línguas, etc.

Como no exemplo japonês, a memória não é um relicário, assim como não é o patrimônio, memória e patrimônio são atualizados ao longo do tempo, a cultura é dinâmica, assim como a economia, a sociedade, a política. O patrimônio é atravessado por múltiplas temporalidades, por diferentes divisões, interesses, antagonismos produzidos pelos vários indivíduos, por deslocamentos e descontinuidades desses interesses no jogo dinâmico de identidades conflitantes. O que interessa ao patrimônio não é o passado, mas a história, as memórias presentificadas; a salvaguarda do patrimônio não mumifica o tempo, que se altera, assim como os sentidos construídos sobre esses bens culturais pela sociedade.

O reconhecimento do patrimônio cultural não deve estar no passado pelo passado, mas deve prevalecer os sentidos e os significações que lhes atribuem os grupos humanos, o patrimônio é histórico, os seres humanos estabelecem relações de sentido com os bens que reconhecem e valorizam no tempo, no espaço, constantemente modificam essas relações que na complexidade de interesses sociais e políticos se alteram.

O patrimônio acompanha as alterações de significância social e política, não permanece o mesmo, embora persista a ilusão de que a preservação do patrimônio de pedra e cal passa principalmente pela permanência material do bem protegido; na realidade, essa permanência está relacionada à vida que habita os espaços, ao reconhecimento e identificação os bens de qualquer natureza, material ou imaterial. O patrimônio só se constitui como tal quando faz parte das referências simbólicas e afetivas de uma dada comunidade.

Para Hartog [2006], o patrimônio é uma forma de experiência com o tempo, de continuidade em face da aceleração da história,

da consciência do tempo fugidio da histórica. A preservação do patrimônio imaterial, ligada às tradições populares indígenas e africanas, tem sido entendida como uma forma política de reparo aos danos sociais, culturais e econômicos causados a esses grupos, uma retratação aos séculos de descaso e exclusão desses Outros que habitam o Brasil; resta saber o que na prática a inscrição do patrimônio imaterial muda para essas pessoas. No que diz respeito aos Outros, não habitam somente terras longínquas no Brasil, existem culturas que não conhecemos; aquele que mora distante, não reside tão longe geograficamente, mas, o distanciamento pode estar no respeito ou no temor ao diferente, às reações em relação a esse Outro está em práticas xenóforas, racistas, preconceituosas.

A multiplicação e a instantaneidade de informações fazem desaparecer as fronteiras em escalas mundiais; falamos em circulação planetária de informações, de pessoas e tecnologias. O conhecimento sobre o Outro é alargado consideravelmente, todavia, como esse fato contribuiu para o relacionamento entre as diferenças culturais? Qual a natureza desse conhecimento sobre o Outro? Qual o lugar desses sujeitos? A que cultura pertencemos? Como a preservação do patrimônio cultural contribui para nos situarmos nesse mundo sem fronteiras culturais?

Para Hall [2000], é ingênua a crença em uma identidade unificada, homogênia, coerente. O processo de identificação é fragmentário, provisório, variável, esse processo de identificação subjaz à pós-modernidade. Aos sermos confrontados com sistemas simbólicos diferentes, agudizados pela globalização, podemos nos identificar com cada um desses sistemas por certo tempo; “A globalização caminha em paralelo com um reforço das identidades locais, embora isso ainda esteja dentro da lógica da compressão espaço-tempo” (HALL, 2000, p. 80). Essa situação pode ser justificada pelo movimento constante, pela multiplicidade de experiências que temos com o tempo e com o espaço, uma experiência marcada por mudanças rápidas; como afirma Hall, o que não é necessariamente de natureza geográfica, mas, também virtual e imaginária: “[...] o espaço pode ser ‘cruzado’ num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por

satélite” (2000, p. 73). A homogeneização ou o fim das fronteiras culturais, para Hall, é um grito angustiante, um exagero, uma vez que ao lado dessa tendência, se configura a fascinação pela diferença e também pela sua mercantilização.

Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, *novas* identificações ‘globais’ e *novas* identificações ‘locais’ [HALL, 2000, p. 78. Grifos do autor].

Ao contrário do que muitos pensam, a globalização não põe fim às culturas regionais ou locais. Claro que as fronteiras são transpostas, mas a globalização não está presente da mesma forma em todos os países, há diferentes níveis de globalização, o mundo abre fronteiras, os Estados Unidos da América erguem uma muralha que os separa do México. Assim, na perspectiva de Hartog, a multiplicação do patrimônio é reflexo do sentimento de ruptura entre o passado e o presente, tendo em vista o sentimento vivo da aceleração da história, uma mudança brusca que faz com que não conseguimos viver todos os passados; “O patrimônio é uma maneira de viver as rupturas, de reconhecê-las e reduzi-las, referindo-se a elas, elegendo-as, produzindo semióforos” [HARTOG, 2006, p. 272], é uma forma de se referir e de agir sobre o passado.

Como uma maneira de lidar com o tempo fugidivo em tempos de globalização, a preservação e salvaguarda do patrimônio não tem êxito se essa pretensão levar a cabo o congelamento do tempo, pois a vitalidade do patrimônio cultural é antes nutrida pela mudança, pela produção de sentidos e pelo imaginário social dos múltiplos sujeitos da história; tecemos uma rede de significação em torno do patrimônio de qualquer natureza, não é válido tomar ou revitalizar determinado patrimônio, no caso do patrimônio imaterial, registrar, sem que haja vida pulsante, o que de fato mantém vivo o patrimônio cultural é a sua ressignificação cotidiana.

A consciência de preservação do patrimônio cultural, para além das ações institucionalizadas, é uma forma de participação social, de engajamento político, sem perder de vista as transformações históricas de um tempo sempre imerso

em interconexões diversas; a preservação do patrimônio de um povo não prescinde o repertório mundial de conexões com a pluralidade cultural. Os registros, tombamentos ou declarações de patrimônios da humanidade são formas de preservação, de salvaguarda, de disciplinarização. O discurso patrimonial, de definição extensiva, é uma maneira de nos relacionarmos com o mundo cultural em tempos de aceleração da história, como afirma Hartog [2006] e, portanto, com os intercâmbios culturais em nível mundial; além disso, reafirmamos as identidades locais do interior do Brasil, especialmente com a valorização das tradições populares, da cultura indígena e africana, visto que as identidades são confrontadas com a imediatez do tempo e com as culturas globais.

Quando um bem cultural recebe o título de patrimônio, temos a sensação de que a ação de grupos sociais, profissionais e instituições não o condenaram ao esquecimento ou ao silêncio da história, com seus fundamentos pautados na memória, na civilização, mas o tombamento ou registro não são bastantes para que o patrimônio seja reconhecidos pelas gerações futuras. Um bem cultural de natureza imaterial ou material não possui intrinsecamente o caráter patrimonial, mas é inventado, construído. O patrimônio é um lugar de discurso, de poder, de autoridade, é um saber que se confere aos edifícios, aos modos de ser, de fazer etc.

Adjetivações como inestimável, intangível, imaterial, da humanidade nos levam a pensar que o caráter patrimonial precede a diligência coletiva; considerar uma celebração como patrimônio cultural de um povo, estabelecido antecipadamente aos valores que podem permeá-la, não a torna reconhecida e aceita. A ação dos profissionais do patrimônio, bem como os instrumentos de preservação, registro, tombamento, revitalização, não garantem que esses resíduos históricos das atividades culturais ou econômicas serão protegidos pela coletividade; transformá-los em patrimônio não assegura a sua permanência no futuro.

O Estado tradicionalmente delega aos intelectuais essa função. São eles os encarregados de criar museus, arquivos, tomar bens, etc. Esses espaços – e os bens neles preservados – tornam-se assim públicos, mas cabe perguntar quão públicos na realidade são [LONDRES, 2000, p. 15].



Complexo Porto das Barcas, centro histórico, integra do Conjunto Histórico e Paisagístico da cidade de Parnaíba, Piauí. Foto Cássia Moura

Os bens culturais podem ser postos em um catálogo de bens tombados ou registrados, mas se não forem vivenciados, não resistirão aos crivos da história e da memória. Por isso que o recurso ao estudo dos homens e das mulheres pela história, tendo em vista a pluralidade cultural, pode auxiliar a encontrar a importância das festas tradicionais, dos cultos afros e da arte indígena para determinadas comunidades. Por esta razão, o bem tornado patrimônio precisa ser reinventado de tempos em tempos, sob pena de ser apagado da história; a definição de patrimônio não prescinde à vontade de reafirmação do compromisso das gerações futuras com esses bens. Ter consciência histórica é reconhecer a

dimensão finita, histórica e temporal dos seres humanos, uma vez que vivemos em um determinado tempo e espaço. É através da passagem do tempo que o historiador percebe as mudanças nas mentalidades, na política, na economia, no ser homem ou mulher. Esse tempo não é necessariamente progressivo, linear, pois a história opera sobretudo com as permanências, as discontinuidades e as rupturas.

No âmbito das instituições de proteção do patrimônio cultural brasileiro, os instrumentos de registros do patrimônio imaterial lançaram luz sobre novos sujeitos da cultura, ampliam a perspectiva de bens culturais, que passaram a ser matéria de interesse patrimonial, como as crenças, as danças, as festas, a culinária, as artes, os modos de fazer, etc.



Conginhos, cidade de Oeiras, Piauí. Foto Cássia Moura⁷

7 Cf. o documentário etnográfico "Congos: rito e devoção", de Áurea Pinheiro e Cássia Moura, acesso em memoriaensinopatrimoniocultural.blogspot.com.br e o livro PINHEIRO, Áurea; MOURA, Cássia. *Celebrações/ Celebrations*. Teresina: Educar, 2009.

Educação Histórica, Consciência Histórica

A educação histórica é impensável, a escola é responsável pela educação escolar, pela transmissão e preservação da experiência humana, da cultura. No que diz respeito à educação patrimonial, os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais [BRASIL, 1997], valorizaram o ensino escolar, direcionado à pluralidade cultural brasileira, notadamente, dos afro-descendentes, das classes populares menos favorecidas e grupos indígenas; uma educação das relações étnico-raciais, que “impõem aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento” [BRASIL, 2004, p. 14].

Os PCNs apresentam uma perspectiva de ensino voltada para a tolerância, dignidade e alteridade, considerando não apenas as resistências e lutas de grupos formadores da sociedade brasileira, como também o encontro, o contato, a troca e as interações entre eles.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano [indígena ou asiático], mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nessa perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporcionam diariamente, também contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p. 14).

Além dos PCNs, a transversalidade aponta para a pluralidade cultural. A Lei nº 10.639, de 2003, contribuiu para a inclusão de demandas culturais e sociais de estudos da África e dos afro-descendentes, na educação básica; foi instituído o ensino e o estudo obrigatório da história e da cultura africana em todo o currículo escolar, especialmente nas disciplinas história, literatura e arte. Ainda com a Lei nº 11.645, de 2008, houve a inclusão da matriz cultural indígena, ministrada pelas áreas mencionadas anteriormente.

No âmbito da disciplina História, o que e como ensinar? Os currículos do Ensino Fundamental e Médio são compostos por uma base nacional comum, que, se aplicados, permitem que os alunos tenham acesso igualmente “ao que há de mais universal e permanente nas produções do pensamento humano” [FONSECA,

2003, p. 35]; à cultura, à economia, às características regionais e às histórias de cada lugar. Assim, há o interesse manifesto de valorizar a diversidade e a diferença.

Desde os anos 1980, que os profissionais de História defendem uma perspectiva multicultural, uma educação democrática, considerando as contribuições culturais das matrizes africana, indígena e europeia. Essa transformação do ensino de história é uma luta contra as “práticas homogeneizadoras e acríticas” [FONSECA, 2003, p. 34].

O professor de história, num determinado contexto escolar, com sua maneira própria de agir, ser, viver e ensinar, transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes efetivamente ensináveis e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de variadas formas. No espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas, também, pode, inconscientemente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante [Ibidem, p. 34-35].

Essas mudanças, no âmbito do currículo escolar brasileiro, contribuem para a valorização, divulgação e preservação do patrimônio das culturas negra e indígena, uma vez que a educação é voltada para a diversidade e intercâmbios culturais. Sendo assim, a função da escola é promover o acesso aos bens culturais, já que deve ser um espaço criativo por excelência, de convívio com a diversidade de sujeitos, permitindo que sejam conhecidos vários modos de ser, de viver, etc.

Ensino de História e Patrimônio Cultural

No contexto dos movimentos de laicização e formação das nações modernas, segundo Nadai (2011), a história [conhecimento, estudo e explicação do passado] nasceu como disciplina autônoma na Europa, nos fins do século XIX. O discurso de nação era no sentido de permitir organizar os sentidos com os quais nos identificaríamos e, portanto, criar concepções de nós mesmos. Essa narrativa sobre a nação nos fornece

imagens, rituais, símbolos, lugares, pessoas, eventos históricos, pode remeter às origens míticas, que são partilhadas por todos.

Para Hall (2000), a identidade nacional é um sistema de representação cultural, as pessoas participam de uma ideia de nação, “Uma nação é uma comunidade simbólica [...]. As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna” (p. 49).

No século XIX, a história [acadêmica e disciplina] no Brasil e na Europa ocidental surgiu no contexto de laicização da sociedade, momento de conflitos de interesses entre o poder espiritual e temporal, uma tensão entre os interesses da Igreja Católica e do Estado. A história sagrada era ensinada de forma obrigatória nas escolas de nível médio e de primeiras letras. Os acontecimentos históricos estavam contidos na bíblia, que servia para a catequese; o discurso era essencialmente de exortação moral, uma forma de aprender os preceitos morais da Igreja católica (PINHEIRO, 2000).

Os livros didáticos eram produzidos por clérigos, a norma era memorizar os acontecimentos, “Os alunos liam os textos de História Sagrada para rememorar e não para descobrir algo novo, para se aperfeiçoarem moralmente e não para se informarem” [BITTENCOURT, 1993, p. 202].

A história ensinada era repleta de heróis virtuosos e piedosos; o tempo era homogêneo, linear, cartesiano, tranquilo, sem tensões; predominava o tempo cíclico ou o da natureza, proveniente do calendário pagão; o tempo cronológico, notadamente neutro e homogêneo; o tempo linear ou teleológico, de perspectiva escatológica, direcionado ao futuro da humanidade.

A elaboração dos currículos e programas de história tinha por base o modelo francês. O primeiro colégio secundário do Brasil, Pedro II [1837], fundamentou seu programa com base no currículo francês. Naquele momento foi criado o IHGB [Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro]. No Brasil, durante o século XIX, foram criadas a História acadêmica e História disciplina [ABUD, 2010].

No que tange ao IHGB, seu objetivo era construir a identidade nacional brasileira. As classes dirigentes do Brasil ficaram

encarregadas de escolher o passado brasileiro; “Da negação da História Sagrada baseada nos fundamentos da fé cristã, criou-se uma História Profana, segundo os pressupostos iluministas que procuravam evidenciar a racionalidade do homem como fundamento da história da Humanidade e cujo agente principal era o Estado” [BITTENCOURT, 1993, p.207-208].

Em 1843, o IHGB lançou um concurso de monografias sobre um possível projeto de escrita para a história do Brasil, o projeto vencedor foi de Von Martius [1794-1868], para quem a escrita da História do Brasil deveria considerar as contribuições da cultura branca, negra e indígena. Destacou, ainda, o papel da Igreja Católica e dos jesuítas no processo de construção da civilização brasileira. Apesar do discurso das três matrizes culturais na formação da nação brasileira, na escrita da História do Brasil prevaleceu o discurso da relação harmoniosa entre as raças, entre as culturas. O que se pretendia era almagamar uma ideia de nação brasileira, ocultando as diferentes sociais e culturais, representar a todos sob a mesma ideia de família nacional, de identidade unificada.

Assim, no final do século XIX, a História era a História da Civilização, do progresso civilizatório construído pelos europeus, de nação pautada pela concepção evolutiva da história. O que ocorreu foi uma conquista violenta, que suprimiu as diferenças culturais. Os índios e os negros estão no discurso da nação brasileira como povos que contribuíram para o projeto de civilização desenvolvido pelos os europeus brancos no Brasil. Forjou-se para o Brasil um passado homogêneo, sem conflitos, sem contradições, um país sob a hegemonia de um discurso unificador; “A História do Brasil, até a década de oitenta do século passado [XIX], limitara-se a criar um tipo de nacionalismo onde aliavam-se Estado-Nação-Povo e excluía-se o povo” [BITTENCOURT, 1993, p. 213]. Aquele discurso de nação ignorou as diferenças, o que é inconcebível na contemporaneidade onde “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” [HALL, 2000, p. 62], portanto, apesar do discurso e de outras formas de supressão das diferenças, elas continuaram a existir, se manifestam através de ações violentas, por meio de negociações, de fugas, de migrações,

das manifestações culturais, etc.

O discurso homogeneizador da cultura brasileira desempenhou um papel de silenciador das vozes discordantes. Esse projeto de construção da nação brasileira se deu no plano cultural: muitos traços das culturas dos povos subjulgados foram apagados pela força, pela violência, pelas apropriações, por discursos e imagens que os vencedores produziram sobre esses grupos. Nesse sentido, as políticas de preservação do patrimônio cultural desempenham um papel significativo, uma vez que a política de preservação, divulgação e valorização de um bem cultural é permeada por relações de poder, conflituosas e complexas.

Preservar traços de sua cultura é também [...], um demonstração de poder. Pois são os poderosos que não só conseguem preservar as marcas de sua identidade como, muitas vezes, chegam até a ser apropriar de referências de outros grupos [no caso do Brasil, de índios e negros], ressemantizando-as na sua interpretação. Isso quando não recorrem simplesmente à destruição dos vestígios culturais da cultura daqueles que desejam submeter. É do lugar da hegemonia cultural que se constroem representações de uma 'identidade nacional' [LONDRES, 2000, p. 15].

Com o advento da República no Brasil, no final do século XIX, 1989, foram criados personagens portadores de virtudes cívicas, os heróis nacionais, adaptações dos heróis de virtude religiosa da história sagrada [BITTENCOURT, 1993]. Esses heróis da pátria são reis, administradores, figuras políticas, militares, homens de letras. As biografias, como instrumento de construção de imagens públicas, afirmaram o caráter desses personagens e construíram a ideia de unidade do território brasileiro. Esses heróis nacionais são referenciados nas conquistas territoriais, independência nacional e formação do estado nacional [BITTENCOURT, 1993, p. 219]. Na fase republicana da história do Brasil, Tiradentes⁸ nasceu como o herói nacional, transformado em mártir, de feição e atitudes religiosas, imagem e sacrifício de Jesus Cristo; esse discurso replicava no ensino da História, bem como o discurso do mito do país do futuro.

8 Os heróis dizem muito sobre a sociedade que os produziu. Sobre os mitos, os símbolos e os heróis da república brasileira, Cf. CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

A década de 1930 revigorou o interesse pelo discurso da identidade nacional, marca da Revolução de 30 e da organização do Ministério da Educação e Saúde Pública. O Ministro da Educação, Francisco Campos, empreendeu algumas mudanças no sistema educacional brasileiro. Os programas e currículos escolares foram elaborados, foi criado o sistema de inspeção federal do ensino secundário. O programa da disciplina História estava organizado em História Geral, do Brasil e da América. A carga horária das humanidades aumentou consideravelmente. Com a reforma de Capanema, em 1942, houve a separação da História Geral e do Brasil; nos currículos de História permaneceram o autoritarismo e o antiliberalismo. O Estado era o condutor do povo, considerado massa. O ensino de História firmava-se no patriotismo.

Mais do que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um corpus de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão e a direção das massas pelas elites [ABUD, 2010, p. 34].

Os programas, as metodologias e os currículos da disciplina história sempre foram alvo das elites dirigentes do Brasil, de seus interesses, de vigilâncias e intervenções; “A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentares. Isso mostra quão importante é ela para o poder” [LAVILLE, 1999, p. 130]. As disputas na escrita da história é um esforço para controlar o ensino, os currículos de história, bem como a clientela escolar. É uma forma de controle da informação e disseminação de ideologias que buscam reduzir a consciência histórica, nebulizar as memórias sociais; “Nessa perspectiva, os currículos não poderão ser analisados independentemente dos órgãos que os produziram” [ABUD, 2010, p. 29].

Naqueles programas, a História do Brasil era marcada pela periodização formulada pelo IHGB, “história da formação de Portugal e os grandes descobrimentos que incluíram o Brasil no processo civilizatório” [ABUD, 2010, p. 36]. Apesar de reconhecer a tríplice matriz cultural brasileira, o índio era visto ainda como

exótico, bom selvagem, nativo encontrado pelos portugueses em estado pueril; não fazia parte da história contemporânea e tampouco era mencionado o tratamento dado a eles durante a conquista luso-européia; quanto ao negro, era tratado como mercadoria, produtores de outras mercadorias [ABUD, 2010], de um lado evidenciavam a contribuição africana, de outro, estimulavam a mestiçagem⁹.

Procurava-se encontrar também uma unidade étnica, no caso a branca, para o povo brasileiro, tentando transformar a miscigenação que nos tornaria inferiores, dada a maciça presença do negro, num processo de branqueamento [ABUD, 2010, p. 38].

Essas eram as bases ideológicas para o programa de centralização do Estado nacional brasileiro. Para Londres [2000], nas décadas de 50 e 60 do século XX, houve o achatamento dos valores, no sentido de que a perspectiva sobre a cultura era homogênea, a cultura oficial tinha o Estado como o principal protagonista das políticas de preservação. Naquele período, era utilizado especialmente o tombamento, que não atendia à diversidade do patrimônio cultural brasileiro, o passado era museificado, morto.

No espaço escolar, a negação dos conflitos e das diferenças culturais aumentava as desigualdades sociais, que eram atribuídas às condições psicológicas e individuais; a memória oficial teve papel fundamental no silêncio às outras experiências, vivências, interesses de grupos étnicos e classes sociais econômica e socialmente excluídas.

Referências bibliográficas

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: _____. O saber histórico na sala de aula. 11. ed. 4. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: _____. O saber histórico na sala de aula. 11. Ed. 4. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

⁹ Sobre o elogio da mestiçagem Cf. VIANA, Hermano. Mestiçagem fora do lugar. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, 27/06/2004.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista brasileira de História. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set./ago., 1993.

BLOCH, Marc. Introdução à História. 6. Ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1941.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em 20/04/2012.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 20/04/2012.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Brasília, 2004. Disponível em < <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em 20/04/2012.

BRASIL. Constituição [1988]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=DO+ARTIGO+216+da+Constitui%C3%A7%C3%A3o+Federal&s=legislacao>> Acesso em 20/12/2012.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997 a.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, Pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em 20/04/2012.

BURKE, Peter. Hibridismo cultural. Tradução de Leila Souza Mendes. Rio Grande do Sul: Editora UNISINOS, 2003.

CASTRO, Maria Laura Viveiros de. Patrimônio imaterial no Brasil. Brasília: UNESCO, Educart, 2008.

CHUVA, Márcia. Sobre a invenção do patrimônio histórico e artístico nacional no Brasil: alguns aspectos metodológicos para a pesquisa. In: CORREIA, Maria Rosa [org.]. Oficina de estudos da preservação. Rio de Janeiro: Iphan-RIO, 2008.

COUCEIRO, Sylvia. Os desafios da história cultural. In: BURITY, Joanildo A. [org.]. Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DR& A, 2002, p. 11- 28.

DEFOURNY, Vincent; HADDAD, Fernando. Apresentação. In: _____. OGOT, Bethwell Allan. História geral da África V: África do século XVI ao XVIII. Editado por Bethwell Allan Ogot. Brasília: UNESCO, 2010.

FIGUEREDO, Diva; PUCCIONI, Sílvia [orgs.]. Consolidação estrutural da Toca de Entrada do Pajauí. Teresina: Iphan, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. História oral. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2006.

_____. A nova LDB, os PCNs e o ensino de história. In: _____. Didática e prática de ensino de história: experiência, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. A História na educação brasileira. In: _____. Caminhos da história ensinada. 11. Ed. São Paulo: Papirus, 1993.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. Varia História. Minas Gerais, v. 22. N. 36, p. 261-273, jul./dez., 2006.

IPHAN. Carta de Atenas. Disponível em < <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=232> > Acesso em 22/04/2012.

LENIAUD, Jean-Michel. O patrimônio recuperado: o exemplo de Saint-Denis. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. Para uma história cultural. Tradução de Ana Moura. 1. Ed. Rio de Janeiro: Estampa, 1998.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas; debates e ilusões e torno do ensino de história. Revista brasileira de História. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-38, 1999.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LONDRES, Cecília. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: Inventário nacional de referências culturais: manual de aplicação. Brasília: IPHAN, 2000.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. Estudos históricos. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun., 2008.

M'BOWIN, M. Amadou – Mahtar. Prefácio. In: _____. OGOT, Bethwell Allan. História geral da África V: África do século XVI ao XVIII /. Brasília: UNESCO, 2010.

NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime [org.]. O ensino de história e a criação do fato. 14. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista brasileira de História. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./ago., 1993.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. Revista brasileira de História. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 143-154, 2010.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº10. 639. Estudos históricos. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jan./jun., 2008.

PINHEIRO, Áurea da Paz. As tensões entre clericais e anticlericais no Piauí na primeira metade do século XX. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

_____. (org.) Paisagens Educativas: saberes, experiências e práticas. Teresina: Diocesano, 2008.

PINHEIRO, Áurea; PELEGRINI, Sandra. Tempo, Memória e Patrimônio Cultural. Teresina: EDUFPI, 2010.

PELEGRINI, Sandra C.A., NAGABE, Fabiane e PINHEIRO, Áurea da Paz. (orgs.). Turismo e Patrimônio em tempos de globalização. Campo Mourão: Fecilcam, 2010.

PINHEIRO, Áurea; GONÇALVES, Luís Jorge; CALADO, Manuel. Patrimônio Arqueológica e Cultura Indígena. Teresina: EDUFPI; Lisboa: Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, 2011.

PINHEIRO, Áurea; MOURA, Cássia. Senhores de seu ofício: a arte santeira do Piauí. Teresina: Iphan, 2009.

_____. Celebrações/Celebration. Teresina: Educar, 2009. [reconhecido pelo Iphan por meio do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade].

_____. Piauí: história, memória, patrimônio cultural. Teresina: Iphan, 2008. [documentário, 13 min]

_____. Congos: ritmo e devoção. Programa Monumenta/UNESCO/BIRD, 2009. [documentário etnográfico, 15 min]

_____. Passos de Oeiras, 2008 [documentário etnográfico, 26 min, contemplado no edital de apoio à produção de documentários etnográficos sobre patrimônio cultural imaterial brasileiro/ETNODOC/Petrobras, em parceria com Associação Cultural de Amigos do Museu de Folclore Edison Carneiro [ACAMUFEC]; Ministério da Cultura [MinC]; Secretaria de Políticas Culturais [SPC] e Secretaria do Audiovisual [SAV].

_____. As Escravas da Mãe de Deus, 2010 [documentário etnográfico, 26 min, contemplado no edital de apoio à produção de documentários etnográficos sobre patrimônio cultural imaterial brasileiro/ETNODOC/Petrobras, em parceria com Associação Cultural de Amigos do Museu de Folclore Edison Carneiro [ACAMUFEC]; Ministério da Cultura [MinC]; Secretaria de Políticas Culturais [SPC] e Secretaria do Audiovisual [SAV].

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Revista brasileira de História. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

VIANA, Hermano. Mestiçagem fora do lugar. Folha de São Paulo, Caderno mais!, 27/06/2004.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 59, n. 2. Abr./jun., 2007.

