



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEGAGOGIA

DIOGO DE ASSIS MOREIRA

## **ESCOLA PÚBLICA COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL**

GOIÂNIA – GO

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)s autor(a)(es)(as): **DIOGO DE ASSIS MOREIRA**

Título do trabalho: **ESCOLA PÚBLICA COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL**

### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concordo com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO



Documento assinado eletronicamente por **DIOGO DE ASSIS MOREIRA, Discente**, em 09/06/2021, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Coordenador de Pós-graduação**, em 10/06/2021, às 08:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?)



[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](#), informando o código verificador **2121383** e o código CRC **EF4E04F4**.

DIOGO DE ASSIS MOREIRA

## **ESCOLA PÚBLICA COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado à Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, como requisito para obtenção parcial da nota. Realizado sob orientação:

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

GOIÂNIA – GO

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moreira, Diogo de Assis  
ESCOLA PÚBLICA COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL [manuscrito] /  
Diogo de Assis Moreira. - 2021.  
LXXV, 75 f.

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,  
2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Escola Pública. 2. Globalização. 3. Patrimônio Imaterial.  
I. Pietrafesa, José Paulo, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) 27 dia(s) do mês de maio) do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**ESCOLA PÚBLICA COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL**”, de autoria de **DIOGO DE ASSIS MOREIRA**, do curso de Pedagogia, do(a) Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Prof. José Paulo Pietrafesa – **orientador (FE/UFG)** e com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **PROFa. CRISTINA HELOU GOMIDE**, **membro 1 (FE/UFG)**. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de **8,5**, tendo sido o TCC considerado **aprovado**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Coordenador de Pós-graduação**, em 27/05/2021, às 11:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Helou Gomide, Professor do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DIOGO DE ASSIS MOREIRA, Discente**, em 08/06/2021, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso=0), informando o código verificador **2086218** eo código CRC **B448FEF2**.

## DEDICATÓRIA

1. Dedico a todos os autores e autoras que iluminaram meu caminho ao longo da minha trajetória acadêmica, mais especificamente aqueles que contribuíram com seus saberes na elaboração deste trabalho de Conclusão de curso.
2. Dedico em memória do grande poeta e dramaturgo inglês, *The Bard* (o bardo), William Shakespeare. Padeceria a aritmética da minha mente elencar as várias contribuições que suas obras tiveram para com a minha vida.
3. A alguns dos meus professores da graduação, que foram de fundamental importância na construção da minha trajetória acadêmica.
4. Dedico este projeto à alguns familiares e ao meu bom amigo William G. Reis, que esteve presente direta ou indiretamente nos momentos do desenvolvimento deste trabalho monográfico, fornecendo contribuições de sua mente brilhante.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é sentir-se grato, é algo que muda nossa relação com o mundo que nos cerca e faz com que consigamos vislumbrar o outro com mais empatia. Agradecer é um gesto de simplicidade, uma opção pelo suficiente. O agradecer é desapego da vaidade, evitando a estreiteza mental, se livrar do embrutecimento. Desta forma agradeço:

1. Agradeço a Universidade Federal do Estado de Goiás (UFG), seu corpo docente, direção e administração que trabalham arduamente para manter este complexo sistema de ensino.
2. Aos meus pais agradeço pelo apoio incondicional, e todos que direta ou indiretamente fizeram parte deste momento.
3. Deixo o meu cordial obrigado a todos que participaram da disciplina “Patrimônio e Museu: problemáticas para a formação docente” (2019). A contribuição de cada um serviu de inspiração para a construção deste trabalho monográfico.
4. Agradeço, por fim, a mim mesmo. Mesmo que tenha procrastinado tanto esta graduação e pensado por várias vezes em desistir, sou grato por ter continuado e finalizado esta trajetória, para iniciar muitas outras aventuras do saber, talvez, rumo ao mestrado.

## EPÍGRAFE

*Aceleração da História. Para Além da metáfora, é preciso ter a noção do que a expressão significa: uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida – uma ruptura de equilíbrio. [...]. A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com um sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda a memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória.*

*(Pierre Nora)*

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, intitulado de “Escola Pública como Patrimônio Imaterial”, nasceu de inquietações suscitadas na disciplina “Patrimônio e Museu: problemáticas para a formação docente”. Em meados do século XX surgiu a tendência de identificação e preservação dos patrimônios, impulsionado pelo trabalho do historiador francês Pierre Nora (1989) - *Les lieux de mémoire*. O autor chama a atenção para lugares simbólicos que davam identidade a um grupo, salientando a urgência de atribuição ou recuperação de seu valor. A questão de pesquisa que esta monografia tem a incumbência de discorrer é: como atribuir valor e reconhecimento da escola pública como patrimônio imaterial em um mundo ditado por processos ideológicos e hegemônicos da “globalização da perversidade”. Esta pesquisa de caráter qualitativo se deu por intermédio de levantamento bibliográfico, no intuito de melhor clarificar a temática. O objetivo deste trabalho é o de explicitar as heranças culturais e intelectuais também produzidas dentro deste espaço memorável, a escola, como algo digno de valor e benemérito, um patrimônio de natureza imaterial. Este trabalho elucida que o reconhecimento aqui almejado não será alcançado de forma simples, pois estes escritos são insuficientes para teorizar e apresentar soluções eficazes.

**Palavras-chave:** Escola Pública. Globalização. Patrimônio Imaterial.

## ABSTRACT

This course conclusion work, entitled “Public School as Immaterial Patrimony”, was born out of concerns raised in the discipline “Patrimony and Museum: problems for teacher training”. In the mid-twentieth century, the tendency to identify and preserve patrimony emerged, driven by the work of the French historian Pierre Nora (1989) - *Les lieux de mémoire*. The author draws attention to symbolic places that gave identity to a group, emphasizing the urgency of attributing or recovering its value. The research question that this monography has the task of discussing is: how to attribute value and recognition of the public school as an immaterial patrimony in a world dictated by ideological and hegemonic processes of the “globalization of perversity”. This qualitative research took place through a bibliographic survey, in order to better clarify the theme. The objective of this work is to make explicit the cultural and intellectual heritage also produced within this memorable space, the school, as something valuable and meritorious, a patrimony of immaterial nature. This work elucidates that the recognition desired here will not be achieved in a simple way, as these writings are insufficient to theorize and present effective solutions.

**Keywords:** Public School. Globalization. Immaterial Patrimony.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Fluxograma 1</b> – Representação do processo de alienação da globalização.....	35
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Art.	Artigo
Arts.	Artigos
CF	Constituição Federal
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
NBR	Norma Brasileira
ONU	Organização das Nações Unidas
SEPHAN	Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PATRIMÔNIOS, O QUE SÃO? E QUAIS AS PARTICULARIDADES DOS PATRIMÔNIOS DE NATUREZA IMATERIAL?.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Sociedade e Patrimônios Culturais: considerações gerais sobre as manifestações materiais e imateriais.....</b>	<b>17</b>
1.2 Um voo panorâmico sobre as regulamentações dos bens patrimoniais brasileiros.....	21
1.3 1.3 Patrimônios Imateriais: genuflexão ou resistência.....	24
<b>CAPÍTULO 2 – PANTEÍSMO DA GLOBALIZAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Um Voo Panorâmico Sobre a Globalização: <i>ab incunabulis</i> (desde o princípio) .....</b>	<b>29</b>
2.2 Globalização da Perversidade: um breve olhar sobre a sua essência deformante.....	33
2.3 Globalização e Escola Pública: hegemonização e fragmentação do espaço escolar.....	38
<b>CAPÍTULO 3 – ESCOLA PÚBLICA: CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE UM PATRIMÔNIO IMATERIAL.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Escola Pública: origem e significado de ser pública.....</b>	<b>48</b>
3.2 Escola Pública: considerações entre memória e lugar a partir de Pierre Nora (1984) .....	56
3.3 Escola Pública Como um Patrimônio Imaterial: por que?.....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>68</b>

## INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é sobre Escola Pública como Patrimônio Imaterial. Este estudo, de cunho bibliográfico, visa iniciar um entendimento das escolas públicas na busca do redimensionamento da compreensão delas objetivando, é claro, o reconhecimento e a preservação do caráter simbólico, logo imaterial.

O tema Escola Pública Como Patrimônio Imaterial é uma proposta de pesquisa factível, desenvolvida debruçada sobre questões inerentes às problemáticas de patrimônio imaterial e escola pública, que de certa maneira sofre com os prejuízos de um mundo globalizado. Gil (2002, p.23) evidenciou que: “[...] toda pesquisa se inicia com algum tipo de problema, ou indagação. Todavia, a conceituação adequada de problema de pesquisa não constitui tarefa fácil [...]”

Desta forma, aborda-se a problemática considerando um mundo globalizado e o jogo de forças ideológicas na escola. Que é um lugar de memória, afetividade e um espaço de discussão e reflexão da realidade, e que também contribui para o desenvolvimento da sociedade em vários setores. A questão de pesquisa que esta monografia tem a incumbência de discorrer é: como atribuir valor e reconhecimento da escola pública como patrimônio imaterial desta nação?

Para responder tal problemática, foi necessária uma investigação mais abrangente, no qual buscou-se maior compreensão sobre patrimônios, globalização e escola pública, para um melhor aprofundamento e aumento do conhecimento pretendido nestes escritos, que é o reconhecimento da Escola Pública como Patrimônio Imaterial. Sendo assim, o encontro da razão consigo mesma e com procedimentos intelectuais submetidos aos rigores científicos que direcionam a estruturação deste trabalho. Consequentemente, produzindo um conhecimento proficiente e que, segundo a revisão bibliográfica, é precedente, no sentido de valorização imaterial do espaço escolar.

As primeiras reflexões sobre patrimônios nasceram no decorrer de um núcleo livre da disciplina “Patrimônio e Museu: problemáticas para a formação docente”. Onde uma série de inquietações sobre a imaterialidade e o valor social das escolas conduziram à necessidade de buscar maiores esclarecimentos sobre o reconhecimento e preservação de bens patrimoniais brasileiros, focalizando os de natureza imaterial. Não apenas, analisar como a globalização pode interferir na educação, logo, nas escolas, de forma negativa.

O tema exposto aqui emana da preocupação com o destino das escolas públicas brasileiras. Tendo-se em vista os constantes ataques a esta instituição por parte de um agente exógeno, a globalização, que é apresentada como uma “fábula” do que realmente poderia ser:

um bem para a humanidade. Entretanto, segundo Santos (2001), o sistema global, é, na realidade, perverso e opressor. Que parasita e influencia hegemonicamente o Estado, colocando-o como subordinado aos mandamentos “ofertados” pelos idealizadores da globalização.

Por consequência, as políticas públicas são voltadas para atender a demanda da classe dominante, criando um campo negativo de “[...] ruptura e devastação social: da fragilidade sem precedentes dos vínculos humanos, transitoriedade das lealdades comunais e debilidade e revogabilidade de compromissos e solidariedades [...]” (BAUMAN, 2008, p. 176). A globalização manipula os agentes responsáveis pelas políticas públicas e os recursos financeiros, que são direcionados para outros fins que não para o povo. Não somente, influencia as práticas pedagógicas das escolas, as adequando a um modelo único, que mantém as sociedades desiguais e excludentes, sustentando um padrão econômico perverso e egoísta.

Neste caso, entender ser na escola que, desde os primeiros anos da educação até o ensino médio, recebe-se instrução de vários campos do saber, possibilitando a ampliação das capacidades cognitivas necessárias para formação de um sujeito ético, cultural, consciente e autônomo, apto para a vida profissional, em outras palavras, que consiga manejar o conhecimento. Neste espaço também de afetividade, onde há também socialização, as pessoas vivenciam e aprendem a entender o mundo que as cerca, neste processo conspícuo criam-se memórias, identidades próprias e coletivas. Ou seja, a escola é muito mais do que apenas uma instituição de ensino, ela é um espaço de relevância social que interage de forma versátil com os elementos essenciais, que compõem determinada cultura. E, também, está inserida em todas as relações humanas, como, por exemplo, linguagem, relações sociais, crenças, tradições, gênero, etnias, músicas, costumes, política, dentre vários outros elementos.

O desafio, portanto, é construir políticas de Estado que protejam e preservem ainda mais as escolas públicas e que garantam pleno investimento para esta instituição. Para que ela possa ser um espaço onde os sujeitos possam desenvolver as potencialidades individuais e coletivas, de maneira crítica e democrática, manifestando as diversas culturas e resistindo à manipulação da globalização da perversidade (SANTOS, 2001).

Infelizmente o caos na educação pública é uma “valsa” antiga no Brasil. Onde as vontades dos idealizadores da globalização são soberanas e políticos, marionetes dos “deuses” capitalistas, que se lembram do valor da escola apenas nos períodos de campanhas eleitorais. Porém, este alarde é esquecido após os resultados das urnas. Libâneo (2001, p. 64), argumentou sobre a distância entre a autopromoção política e a realidade, totalmente antagônicas: “É muito comum as autoridades governamentais fazerem autopromoção mediante discursos a favor da

educação, alardeando que a educação é a prioridade [...]. No entanto, na prática, os governos têm sido incapazes de garantir a valorização [...].”

O objetivo almejado aqui é o esclarecimento daquilo que este trabalho tenciona desenvolver, desde os caminhos teóricos percorridos até os resultados a serem auferidos. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 156) “[...] toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar.” Ou seja, o propósito aqui é o de apontar para todos aqueles e aquelas que tiverem acesso a estes escritos, no remir de uma consciência sobre a importância do reconhecimento, valorização e, precipuamente, a conservação da escola pública em aspectos imateriais, a partir da realidade e lugar escola. Sublinhando mais uma vez, como, em um mundo globalizado, as escolas públicas brasileiras são continuamente “adoentadas” com políticas perversas.

O desígnio principal deste trabalho monográfico foi abordar o tema Escola Pública como Patrimônio Imaterial sobre uma ótica qualitativa por ser a mais adequada quando se trata de temáticas tais como, escola, educação e cultura. Para tanto utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica que segundo Lima e Miotto (2007, p. 38) é: “Um dos procedimentos mais visados pelos investigadores na atualidade [...]”. Nos pormenores, este trabalho busca alcançar a plena compreensão da questão aqui suscitada e objetivos propostos, distribuído em três capítulos de desenvolvimento teórico.

O caminho deve pontuar a ideia de “*Les lieux de mémoire*” (lugar de memória), e como ambos associados constroem uma compreensão mais proficiente da temática abordada sem cometer, é claro, paralogismo. Este trabalho foi desenvolvido com o máximo de procedimentos circunspectos, para não criar o engano teórico do simples debate memorial. Ou seja, discussão que possa levar a noções errôneas de “revivificação”, em outras palavras, a simples convocação do passado, pois, a reflexão esperada por parte dos leitores não pode se resumir a conceber apenas as heranças simbólicas do passado, isto seria um reducionismo.

No primeiro capítulo foi apresentada uma conceituação panorâmica sobre as noções básicas a respeito dos patrimônios, tendo como maior enfoque os de caráter imaterial, de modo a familiarizar os leitores ao tema. Posteriormente o capítulo avança discorrendo sobre os aspectos legais e regulamentários no que concerne o reconhecimento e preservação dos patrimônios. Esta primeira parte de desenvolvimento teórico foi fundamentada principalmente nos estudos de Arantes (2010) e os documentos legais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No segundo capítulo, de início apresentou-se uma breve exposição sobre a globalização e os discursos ideológicos implantados pelos sujeitos por trás deste sistema capitalista, como algo irreversível em que todos os povos estão fadados a participar. Em seguida, mostrou-se a discussão teórica sobre as influências negativas dela nas escolas públicas. A globalização no seu sentido negativo e perverso foi discutida sob fundamentações teóricas de Bauman (1999 e 2008), Castells (1999) e Santos (2001). A seção incumbida de examinar os efeitos globalizantes nas escolas foi subsidiada pelas contribuições teóricas de Charlot (2007), Foucault (1979 e 1999), Frigotto (1989 e 2005), Saviani (1999 e 2005) e o documento da UNESCO (2000). O capítulo também se ancora em outros autores de igual importância para o desenvolvimento deste trabalho.

O terceiro capítulo, o cerne deste trabalho, aprofundou a ideia do reconhecimento e caracterização da escola pública como patrimônio imaterial. Foram apresentados os principais fatores que indicam este espaço como alvo de reconhecimento e preservação, sabendo que, devido à amplitude e complexidade deste tema, ora no desconhecimento da relevância das escolas públicas para a sociedade, ora nas visões reducionistas deste espaço, não é uma trajetória simples. Obviamente, o objetivo principal deste capítulo, se mostrou em muitos aspectos, distante de se consolidar. Pois, esta proposta esbarra em políticas públicas, legislações vigentes e interesses contrários à importância das escolas da iniciativa pública para este país.

Consequentemente, este estudo monográfico é apenas propedêutico, uma apresentação introdutória. Conquanto, na esperança de dar continuidade à proposta em trabalhos futuros como projetos de intervenção para o mestrado e quem sabe doutorado. Por fim, as bases teóricas do capítulo três foram os diálogos com Arantes (2010), Frigotto (1989 e 2005), Gramsci (2001), Nora (1984), Saviani (2005), Teixeira (1956 e 2007), entre outros que, também, são de suma importância para a fundamentação teórica deste trabalho.

## **1 PATRIMÔNIOS, O QUE SÃO? E QUAIS AS PARTICULARIDADES DOS PATRIMÔNIOS DE NATUREZA IMATERIAL?**

A elaboração deste estudo sobre o reconhecimento da escola pública como patrimônio imaterial, cabe em primeiro lugar, conceituar as noções gerais sobre os patrimônios culturais, porém, dando mais ênfase nos de natureza imaterial, pois, afinal, é o foco deste trabalho. Portanto, o desenvolvimento deste trabalho monográfico se dará em seções conceituais, para em um primeiro momento, familiarizar os leitores com as noções básicas de patrimônios imateriais, contexto histórico, criação e distinção do conceito, os desdobramentos desta ideia no Brasil e o papel o do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

### **1.1 Sociedade e Patrimônios Culturais: considerações gerais sobre as manifestações materiais e imateriais**

É inerente nas relações sociais o relacionamento com uma extensa criação palpável “material” e intelectual “imaterial” (ARANTES, 2010), que, por sua vez, é abstrata e simbólica. Por conseguinte, pode-se entender que a cultura abraça inúmeros pormenores da engenhosidade humana, como, por exemplo, as tecnologias, os conhecimentos, as tradições, os costumes, a arquitetura, a religião, as expressões artísticas, dentre outras características. Consequentemente, observar, analisar e compreender a complexidade dos patrimônios significa interpelar a diversidade do que constrói a identidade humana ou a entendê-la de modo simplificado como um *éthos* (do grego, grupamentos de costumes, crenças, hábitos, saberes, modo de fazer, no âmbito comportamental, institucional e da cultura que, evidencia a identidade de uma coletividade), isto é, “[...] um modo de ser, um espírito que anima uma coletividade, algo que é característico e predominante nas atitudes de um povo, e que marca suas realizações.” (RIBEIRO; LUCERO; GONTIJO, 2008, p. 127). Não somente, ter a ciência que, para entender todo o arcabouço de patrimônios se torna impossível a indissociabilidade da relação que ele tem com as diversas formas de manifestação da cultura.

Patrimônios culturais, em síntese, possuem significado social de representações ou traduções entre sujeito e meio, e a construção de identidades que, congloba as especificidades por quais os sujeitos pertencentes a diversas culturas se contiguem ou se diferem (ARANTES, 2010). No entanto, se relacionam entre si, em um movimento complexo e conflituoso nos “[...] processos de construção da memória social e do patrimônio cultural [...]” (ARANTES, 2010, p.

52), onde, apesar do paradoxo das relações, existe a coexistência, e a possibilidade de cooperação mesmo na diferença.

O patrimônio material não é o foco deste trabalho, porém, é importante pontuar que mesmo de maneira menos detalhada, sua conceituação é necessária para a profícua compreensão dos patrimônios de natureza imaterial. Segundo Arantes (2010), o patrimônio material denota suas particularidades de maneira física e prática, ou seja, são apresentados seus valores culturais, tais como, por exemplo, artefatos, edificações, estátuas e os mais diversos objetos. Já o patrimônio imaterial, também chamado de intangível, não possui bases físicas, tratando-se de peculiaridades do não materializado, dos costumes, cultura popular, lugares de socialização, saberes, entre outros exemplos.

De modo a alcançar os objetivos propostos neste trabalho, para uma nova compreensão e interpretação da escola pública como patrimônio imaterial, a ideia de patrimônios imateriais precisa ser ressaltada mesmo que, de maneira propedêutica. Observando que o patrimônio se constitui de processos complexos e conflituosos, visto a quantidade de interesses envolvidos nesta trama, como chamou a atenção Arantes (2010, p. 53):

[...] o patrimônio resulta de um complexo processo de negociação e conflito que, necessariamente, articula o plano local a esferas políticas e sociais mais abrangentes, particularmente o Estado: envolve instituições governamentais e não-governamentais, instituições acadêmicas e administrativas, interesses públicos e negócios privados.

Ainda no pensamento de Arantes (2010), o que ele chamou de “ambivalência” conflituosa é intrínseco aos patrimônios imateriais, seja no Brasil ou em países estrangeiros, o antagonismo “*entre os valores intra e extragrupoais que são atribuídos a aquilo que se preserva*” (Grifo do autor, p. 53). Entende-se, portanto, que há várias camadas da sociedade com interesses subjetivos que, paradoxalmente, entram em atrito no que concerne a ideia de algo que é constituído precipuamente da ação coletiva humana. Estas ambivalências, de acordo com o autor (ARANTES, 2010, p. 53) “[...] se manifesta claramente na formação do que se denomina hoje “patrimônio cultural imaterial” [...]”. Mediante a complexidade do assunto mostrado acima, conceituar patrimônios imateriais é a maneira mais profícua de iniciar a trajetória teórica deste trabalho. O autor reitera que:

O reconhecimento da natureza ambivalente e potencialmente conflituosa do patrimônio (enquanto realidade que é, a um só tempo, interna e externa aos grupos sociais) é um ponto de partida essencial para compreender o seu papel e o seu significado nos processos de construção de identidades, que são subjacentes à formação de hegemonias e culturas nacionais, à construção de nações e, sobretudo, do pertencimento. (ARANTES, 2010, p. 53).

Patrimônios se manifestam de forma material e imaterial. Os de natureza imaterial, é tudo aquilo que se relaciona com as mais variadas formas de expressão dos diversos grupos sociais. São um conjunto de bens com “valores históricos”, conquanto, não têm preço, porque não são negociáveis (ARANTES, 2010, p. 53). Reúnem conhecimentos, práticas e modos de vida e de expressão, além de considerar lugares como algo que pode ser registrado como um bem intangível.

Sua maior característica é a sua capacidade de transmissão, que se consolida de geração a geração, e cada uma delas traz contribuições a ele, preservando a reminiscência coletiva e criando um sentimento de identidade, de pertencimento a um grupo, ou seja, uma ideia de continuidade. O patrimônio imaterial, também é, de acordo com Arantes (2010), uma referência de marco além dos “monumentos edificados ou naturais”, que leva ou possibilita a integração das pessoas a sentir-se pertencentes a tudo o que compõem a identidade nacional.

Portanto, estas referências estão associadas a aspectos de dicotomia entre o tangível e o intangível. O autor afirma que:

Referências, portanto, são sentidos atribuídos a suportes tangíveis ou intangíveis, materiais ou não, a artefatos assim como a manifestações da oralidade. Elas podem estar nos objetos, assim como nas práticas, nos espaços físicos, assim como nos lugares socialmente construídos. São como as relíquias históricas e os legados de família, os bens de raiz, as joias e obras de arte, ou as fotografias, as narrativas, os conhecimentos e objetos de valor afetivo e pessoal. É com referências que se constroem a proximidade e a distância social; a continuidade da tradição, assim como a ruptura com uma condição passada ou diferenças em relação a outrem. (ARANTES, 2010, p. 55).

Pode-se também conceituar os patrimônios imateriais de acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1989), como as práticas, costumes, representações, expressões, conhecimentos e técnicas com instrumentos, objetos, artefatos, artesanatos e lugares culturais que lhes são agregados. Que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os sujeitos se reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Estes bens significantes para o coletivo ou até mesmo restrito a núcleos menores como os familiares, foram alvos de preservação, levando a UNESCO a criar, em 1972, a Convenção do Patrimônio Mundial, objetivando resguardar estes bens sejam eles patrimônios materiais ou imateriais.

De acordo com o Decreto nº 3.551/2000 são exemplos de bens imateriais:

- Saberes: ofícios e modos de fazer (conhecimentos e modos de fazer enraizado no

cotidiano das comunidades);

- Celebrações: rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;
- Formas de expressão: manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;
- Lugares: mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas. (BRASIL, 2000).

No Brasil, a autarquia responsável pelo reconhecimento, preservação, orientação, fiscalização e divulgação dos patrimônios imateriais é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), ele é vinculado ao Ministério do Turismo. Segundo o IPHAN (2006), os patrimônios imateriais podem ser conceituados como tudo aquilo que trabalha com a memória coletiva, os conhecimentos, ou seja, tudo aquilo que uma sociedade sabe, o saber que ela acumulou e desenvolveu; as mais variadas formas de expressão, que são a linguagem, as representações narrativas, a literatura; a música, as artes em geral, os jogos, as brincadeiras; as fotografias, os postais, as celebrações, as festas e os rituais; e os lugares, como praças, os santuários, “[...] a diversidade cultural, a criatividade humana, *et caetera* (e assim por diante), (VIANNA, 2016).

Apenas a partir da Constituição de 1988 que, segundo Guedes (2016) houve o efetivo reconhecimento por meio do Estado dos bens de natureza imaterial, que foram definidos no artigo 216:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (CF. de 1988, in: IPHAN, 2006, p. 20).

Para a conclusão desta sessão e evitar a prolixidade, é necessário enfatizar a noção de patrimônio de modo geral que é esclarecido pelo autor Franco (2015, p. 164), que a noção de patrimônio é alusiva com “[...] aquilo que é transmitido como herança [...]”. Um movimento social (considerando que, o ser humano não permanece no mesmo lugar, há transformações, mudanças e evoluções), “constitutivo de memória e da identidade”, assegurando a perpetuação do patrimônio e uma “vontade social de criar conexões e fortalecer a ideia de pertencimento à nação e constituição de uma identidade nacional” (FRANCO, 2015, p. 166). O reconhecimento

do patrimônio cultural por vias legais é uma conjuntura de partida “para compreender o seu papel e o seu significado nos processos de construção de identidades, que são subjacentes à formação de hegemonias (do grego, “comandos”) e culturas nacionais, à construção de nações e, sobretudo, do pertencimento” (ARANTES, 2010, p. 53).

## **1.2 Um voo panorâmico sobre as regulamentações dos bens patrimoniais brasileiros**

Depois de apresentar os conceitos básicos de patrimônios culturais, mais especificamente no que concerne os de caráter imaterial, pode-se avançar um pouco mais nas ideias. Desta maneira entrando nos aspectos legais e regulamentadores no que se refere reconhecimento e preservação de patrimônios no Brasil.

Portanto, além de aspectos legais e regulamentadores preservacionistas, tendo como base textos teóricos que corroboram para nortear de forma automática para a compreensão dos legados brasileiros em leis próprias de conservação patrimonial, visto a urgência de uma construção de identidade nacional. O país estabelece por meio de leis e instituições, como o IPHAN, a atribuição da responsabilidade de registro e os inventários adequados ao levantamento, identificação e proteção dos bens culturais. Essa percepção, de que seria importante resguardar saberes e fazeres como patrimônio de um povo, motivou muitos países a formularem políticas próprias preservacionistas.

Quando se reflete sobre normativas de reconhecimento e preservação de tesouros da cultura, foi na década de noventa, mais especificamente em 30 novembro de 1937, que foram criadas as primeiras regulamentações por meio do decreto-lei nº 25. Através deste que:

Constitue o patrimônio histórico [...] o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja 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. (BRASIL, 1937).

Em observância ao decreto-lei nº 25, de 1937, os instrumentos normativos instaurados foram os “tombamentos”, considerando os chamados “bens móveis” ou “imóveis” que, de alguma maneira, possuem significativa relevância ou aproximação afetiva social aos quais eles interagem. Pode-se também, perquirir que a preservação dos bens fora colocada sob tutoria do Estado, o que, conseqüentemente, gerou austeridade de domínio quanto aos limites legais da administração dos patrimônios. Nesta dinâmica a instauração destes mecanismos legais oportunizou o resguardo de arquétipos arquitetônicos que representavam construções civis ou

religiosas do período colonial do Brasil. Providências consolidadas oriundas de mesmo decreto citado acima, pelo Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o antigo SEPHAN.

Avançando algumas décadas, no ano de 1970, o IPHAN propõe medidas para amenizar as insatisfações presentes nas deliberadas representações de interesses apenas da elite, se furtando das representações da abundância cultural brasileira. Em razão disto, como medida para amenizar os descontentamentos pelas partes oneradas, a providência foi a execução da recomendação de incumbir o dever de preservação/conservação dos patrimônios nacionais, que fossem ampliadas por meio do compartilhamento entre União, Estados e Municípios, abarcando não apenas aqueles pertinentes para a “memória nacional”, mas também, anexando os que retratam conteúdos históricos das especificidades locais, conforme Decreto-lei 25 (1937).

Ainda considerando o ano de 1970, é importante mencionar a influência de Aluísio Magalhães, ao modalizar a visão sobre os saberes e os fazeres patrimoniais para a produção cultural de grupos ainda não agraciados pelos reconhecimentos como patrimônio (FONSECA, 1997). Visto isso, é nítida a contribuição das áreas da antropologia, história, museologia, sociologia e, não menos importante, da pedagogia, como ciência do campo das humanas que abraça o estudo da educação na totalidade. Conquanto, este entendimento só irá se concretizar legalmente enquanto política patrimonial cerca de vinte e oito anos depois, com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

No campo de reconhecimento e preservação dos bens de natureza imaterial, assimilado pela Constituição de 1988 (art. 216), pode ser considerado como um grande “passo” valorativo no que se refere a definições reguladoras e conceituais preservacionistas do patrimônio cultural brasileiro, pois, significa a legitimação do texto do IPHAN. Como consequência, resultou em uma expansão da legislação relativa aos patrimônios e maiores discussões e aprofundamentos sobre a imaterialidade e bens culturais, por meio do decreto nº 3.551/2000. Ampliando, assim, a compreensão de patrimônios e normatização do registro destes bens imateriais. Assim, sobre este novo entendimento legal, que incentiva o reconhecimento, a preservação e fiscalização daquilo que, outrora, havia sido ignorado e negligenciado pelas marionetes da elite.

Em um panorama positivo da situação, deve-se considerar a precedência do IPHAN como a primeira autarquia da América Latina em desenvolver uma política de preservação de bens culturais. Desde a sua instituição (1937), o IPHAN atua continuamente na preservação dos bens chamados “históricos e artísticos nacionais”. Para tal, ratificando uma ideia de nacionalidade centrada na valorização dos bens do período colonial, como, por exemplo, a cidade histórica de Goiás. Conquanto, não se pode deixar de salientar a deficiência e o atraso

nos diálogos e consolidação de instrumentos legais para com os patrimônios imateriais (VIANNA, 2016).

Em 1991 com a lei nº 8.313 os bens imateriais foram reforçados, contudo, ainda sob a sombra dos bens de natureza material, “VI - preservar os bens materiais e imateriais do patrimônio cultural e histórico brasileiro;” (BRASIL, 1991).

Apesar de o patrimônio imaterial em terras estrangeiras ter sido colocado em pauta já em meados do século XX, ele só ganhou novos entendimentos mais definidos a partir das contribuições do historiador francês, Pierre Nora (1984), evidenciado aquilo que ele chama de “lugares de memória”. Enquanto no Brasil, a superação da ideia de patrimônios centrados na consagração de um “ocupante espacial”, mais especificamente, monumentos tangíveis que verdadeiramente estavam associados apenas aos “vultos históricos”, que apenas reduzem drasticamente a memória histórica de uma nação a méritos de poucos atores, a antítese da construção da “consciência de memória nacional” (NORA, 1984, p. 10).

Apenas em 2005 que houve um movimento de superação do foco arcaico de patrimônios, para ideias mais significativas em relação aos patrimônios imateriais com o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial do IPHAN. Onde começam as primeiras consolidações de registros dos bens imateriais de forma pouco mais expressiva.

No que se refere aos registros, deve-se entendê-lo como uma considerável ferramenta legal para a preservação dos bens imateriais, dado que, propicia o aumento de projetos voltados para a execução de políticas focadas na preservação, a “salvaguarda de patrimônios imateriais brasileiros” (ARANTES, 2010).

Para maior compreensão sobre os registros é preciso, antes de tudo, entender que o mesmo é regulamentado pelo Decreto 3.551/2000, no qual estabelece que “o registro do patrimônio imaterial para a sua continuidade histórica e relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira” (art. 1º, § 2º), já que o decreto remete às inscrições junto ao IPHAN. No que concerne ao Decreto 3.551/2000, vale pontuar que a competência para legislar e exercer políticas públicas em favor do patrimônio cultural não é exclusiva da União, mas sim, partilhada com os estados e municípios. Observando que estes podem estabelecer nos limites das legislações próprias a critério de identidade e memória específicas e inerentes ao seu lugar das suas respectivas regiões.

Portanto, os registros possuem um importante papel, para o respaldo legal dos patrimônios imateriais e como estimulador de leis preservacionistas mais abrangentes. Deste modo, alcançando um pouco mais de equidade entre os muitos bens que ainda são marginalizados e não são contemplados pelas políticas governamentais de patrimônios

culturais. Não obstante, há de ressaltar, as persistentes deficiências nos mecanismos de reconhecimento dos bens de natureza imaterial, no qual não conseguem consolidar ações concretas de intervenções e investimentos com a finalidade de abraçar tudo aquilo que em primeiro momento é pré-julgado como inferior e sem valia de memória. Pois, diferentemente do bem móvel (material), reforçando que aqui não está sugerindo que ele não possua importância, porém, o patrimônio imaterial de uma perspectiva do coletivo, permite de forma mais abrangente as possibilidades de pertencimento.

### **1.3 Patrimônios Imateriais: genuflexão ou resistência**

Enquanto os patrimônios materiais geralmente remetem a poucas figuras históricas, é profícuo ressaltar que todo ser humano é sujeito histórico, por sua vez produtor de história (D'AMBROSIO, 1997), logo, bens simbólicos igualmente importantes para a memória coletiva. Este trabalho não pretende compactuar com idolatrias, *in memoriam* (em memória) aos fantasmas históricos com suas ações superficiais que se apropriaram dos feitos dos muitos e colocaram em suas contas. Se passando por divindades olímpicas de todo poder capaz de transformar o seu meio e ser os únicos agentes de todos os avanços humanos, os “vultos de nossa história” (GOMES, História e historiadores: a política cultural do Estado Novo, 1996).

Santos (2001), propõe uma nova interpretação do “mundo contemporâneo” de uma perspectiva multidisciplinar, em que discorre sobre a história ser governada por um número bastante reduzido de “atores privilegiados.” Com uma análise horizontal do cenário, o autor ressalta que, mesmo considerando o “tempo real”, fisicamente e igualmente existente para todos os sujeitos, são os eleitos heróis nacionais, socialmente agraciados com o uso diferenciado deste tempo real. Por conseguinte, possuem privilégios assegurados que são construídos por uma racionalidade hegemônica carregada de discursos ideológicos. Concretizando assim, o que o autor acredita como o estabelecimento de uma “homogeneização” da cultura, dos sistemas de valores, a partir de uma globalização no seu estado puro, real e perverso. Onde os processos hegemônicos avassalam os sujeitos que são deglutidos “passiva ou ativamente”, tornando-se hegemônicos, não apenas, revelando uma situação esdrúxula de relativa autonomia.

O exposto acima pode ser melhor clarificado com as palavras do próprio autor:

A história é comandada pelos grandes atores desse tempo real, que são, ao mesmo tempo, os donos da velocidade e os autores do discurso ideológico. Os homens não são igualmente atores desse tempo real. Fisicamente, isto é, potencialmente, ele existe para todos. Mas efetivamente, isto é, socialmente, ele é excelente e assegura exclusividades, ou, pelo menos, privilégios de uso. Como ele é utilizado por um

número reduzido de atores, devemos distinguir entre a noção de fluidez efetiva. Se a técnica cria aparentemente para todos a possibilidade da fluidez, quem, todavia, é fluido realmente? Que empresas são realmente fluidas? Que pessoas? Quem, de fato, utiliza em seu favor esse tempo real? A quem, realmente, cabe a mais-valia criada a partir dessa nova possibilidade de utilização do tempo? Quem pode e quem não pode? Essa discussão leva-nos a uma outra, na fase atual do capitalismo, ao tomarmos em conta a emergência de um novo fator determinante da história [...]. (SANTOS, 2001, p. 14).

Por essa razão, muitas críticas são direcionadas ao processo de homogeneização das culturas, pois trata-se de uma séria padronização dos modos de agir dos sujeitos tomando como base um modelo dominante. Como consequência, os valores tradicionais estão decrescendo e sucumbindo aos novos padrões de comportamento e costumes. Neste sentido, Santos (2001) considera o processo de globalização capitalista como um sistema perverso, uma vez que ele, na prática, não se democratiza por completo e só oferece todo o seu potencial “transformador” aos setores economicamente dominantes. Enquanto os demais setores “[...] acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemônicos. Em outras palavras, os processos não hegemônicos tendem seja a desaparecer fisicamente, seja a permanecer, mas de forma subordinada [...]”. (SANTOS, 2001, p. 17).

Infelizmente este processo cria um ambiente onde o mundo cada vez mais, se torna mediado pela ordem material, induzindo as pessoas a crerem que a unificação se dá a partir de objetos materiais. Desta maneira, esquecem que a união e identidade de um povo parte em primeira ordem do imaterial, portanto, pela infinidade de relações simbólicas que posteriormente materializam-se em forma concreta, palpável.

Devido a este processo, em primeiro momento os bens de natureza imaterial são intencionalmente reduzidos e desmerecidos em relação aos de ordem material, podendo vir a gerar uma espécie de “violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, apud, SAVIANI, 1999, p. 29). Conquanto, nesta lógica, ambas as naturezas, material ou imaterial são ameaçadas com a padronização cultural da globalização. Se o imaterial é comprometido, o material não se perpetua como símbolo de memória e/ou é assimilado e colocado como reafirmação de alguns poucos privilegiados.

Mediante ao exposto, é possível observar o quanto se expandiu no Brasil o conceito de patrimônios culturais. Até os bens de natureza imaterial, mesmo que minimamente, avançaram alguns passos na complexidade deste tema, que é provido de muitas características particulares, porém, que se constituem em igual importância. No entanto, a vigilância, reflexões e propostas de políticas governamentais não podem cessar, visto que, os processos perversos da

globalização não descansam e se mostram mais vorazes em consumir qualquer característica, memória coletiva ou manifestações próprias da identidade cultural de um povo.

Nesta perspectiva, cabe novamente assinalar que houve sim uma superação qualitativa preservacionista, que deu lugar para novas perspectivas dos patrimônios brasileiros. Conquanto, é preciso alertar para os vários programas que hasteiam a bandeira de “patrimônios, memória coletiva e identidade cultural”, porquanto, são veleidades, ou seja, discursos vazios carregados de superficialidades e imersos em favorecimentos políticos e ideológicos de uma hegemonia que desvirtua o real sentido de tesouro coletivo. Provando uma vez mais o que Arantes (2010) colocou como os interesses rivais que se digladiam no processo de “ambivalência” conflituosa que tomam os debates e legislações referentes aos patrimônios culturais, mais evidentes nos imateriais.

Em relação mais específica sobre os patrimônios imateriais, os desafios são: filosóficos, históricos, políticos e sociais que, *in loco* para uma maior clareza de um caminho de superação, são necessários estudos comprometidos para analisar e atuar de modo mais significativo. Questionando sobre o como romper com as barreiras há muito arraigadas nos órgãos competentes e às possibilidades de atuação mais proficientes focadas no reconhecimento, valorização e proteção dos patrimônios imateriais.

Neste panorama, deixa bastante claro o longo caminho que se deve percorrer para conseguir o reconhecimento das escolas públicas brasileiras não só como um espaço transformador, mas sim, como lugar de memória, por conseguinte, um patrimônio intelectual, logo, de natureza imaterial, que deve ser respeitada e preservada. Porém, ponderando que os diálogos sobre patrimônios imateriais no país podem ser considerados embrionários, reflexões jovens no campo, deixando um distanciamento continental entre as propostas e consolidações aqui pretendidas. Não apenas, tal proposta choca-se diretamente em vários obstáculos, embora, apenas um é expressivamente problemático (globalização da perversidade) do ponto de vista de suscitar uma nova compreensão da escola pública como patrimônio imaterial.

Arantes (2010, p. 63), escreveu que:

Portanto, a decisão aparentemente simples de ampliar o universo de bens culturais protegidos possui um importante potencial transformador que afeta as práticas institucionais como um todo. O verdadeiro desenvolvimento da prática preservacionista depende, portanto, de se evitar a absorção dos novos objetos e projetos pelas antigas rotinas e estruturas institucionais. Trata-se, antes, de estimular a crítica dos seus fundamentos ideológicos, de reformular sua missão e construir os meios técnicos e políticos adequados ao seu cumprimento. Aliás, como tenho defendido em várias instâncias, a criação de instrumentos para a salvaguarda do patrimônio imaterial criou a possibilidade de se caminhar em direção à esperada síntese integradora que permite restituir aos objetos materiais (tomados em suas várias

dimensões tangíveis) os conhecimentos que estão, neles, consubstanciados e as práticas sociais que lhes dão sentido.

Como consequência, criam-se barreiras para as possibilidades de redimensionamento de projetos e políticas governamentais que dêem amparo para esta precedente proposta. Que seriam impulsionadas, simplesmente, pelo aumento do campo preservacionista de bens imateriais de considerável “potencial transformador”. Assim, talvez, as escolas públicas brasileiras poderiam entrar no páreo de preservação imaterial, dada a sua importância de memória e possibilidades que podem transformar a realidade social desde que, as políticas de Estado instituem-na como tal.

Para que se possa avançar ao objetivo central deste trabalho, antes é necessário construir um entendimento sobre os efeitos da globalização e seus processos de ambivalência, que é sinônimo de um conjunto de interesses, ou seja, um jogo de forças ideológicas que criaram um campo alienador nas escolas, especialmente as da rede pública. Todos os efeitos causados por este fenômeno capitalista são assistidos pela plateia brasileira; plateia que somente assiste, não avalia, não julga, pois, se encontram tão paralisados e ludibriados pela fábula que acreditam piamente ser uma situação irreversível.

É sob esse cenário da globalização acima construído, que o próximo capítulo se incumbe em analisar, segundo as categorias da fábula e da perversidade, formuladas por Santos (2001) em seu estudo sobre um mundo globalizado. Não apenas, a discussão teórica ganha corroboração do sociólogo e filósofo polonês Bauman (1999 e 2008), o sociólogo espanhol Castells (1999), o filósofo francês Charlot (2007), entre outros autores que discorrem sobre o tema globalização.

## 2 PANTEÍSMO DA GLOBALIZAÇÃO

Após apresentar as ideias preambulares dos conceitos históricos, políticos e leis regulatórias sobre patrimônios no Brasil, primordialmente os de essência imaterial no primeiro capítulo, o segundo capítulo tem a missão de provocar reflexões e apresentar discussões teóricas sobre o enfoque de como um mundo globalizado se articula e se manifesta fortemente no âmbito escolar. Por consequência, reforçando a contradição escolar que, pode ser uma instituição como espaço do saber, da cultura e da emancipação, ou, como na maioria das vezes, pende para o caso de ser apenas um mero disseminador de políticas homogeneizantes. Em virtude disto, destruindo as preciosas heranças produzidas no âmago das escolas públicas.

Este segundo capítulo é majoritariamente fundamentado no livro intitulado de: “Por uma outra globalização”, do professor, geógrafo, escritor, jornalista e advogado, Milton Santos (1926-2001), no qual faz uma detalhada e consistente análise sobre a globalização e seus imperativos ideológicos. Esta obra alicerça o entendimento sobre o que o autor chama de “globalização da perversidade”, desse modo, subsidiando a análise deste fenômeno capitalista, e como este sistema, influencia as agressões constantes à probidade das escolas públicas.

Santos (2001) alertou que é necessário ter uma profícua compreensão deste fenômeno “mundialmente unificado”, descrevendo a globalização em seu “estado puro e real” como algo perverso e nocivo para as camadas populares da sociedade, que se articula notoriamente no “[...] empobrecimento das ciências humanas [...]” (SANTOS, 2001, p. 24). Portanto, o ensino, logo, as escolas, estão a serviço de um totalitário sistema capitalista ideológico que, “[...] não aceitam discussão e exigem obediência imediata [...]” (SANTOS, 2001, p. 23). Por consequência, as escolas públicas são reduzidas a instituições de manipulação e não de emancipação.

Compreender as implicações deste sistema perverso onde o *statu quo* é ditado pela competitividade, e não pela ética e a moral, é extremamente importante. É necessário o entendimento dos processos globalizantes que chegam nas massas como um fato manipulado, que comumente por aparências apresenta-se como necessário e inelutável. No entanto, segundo a interpretação multidisciplinar de Santos (2001, p. 09), esta realidade tirânica vivida quase globalmente, pode ser compreendida, limitada e até mesmo substituída por uma realidade mais humanizada e guiada por princípios solidários, éticos e morais, em outras palavras por “uma outra globalização”.

À vista disso, logo haverá espaço para a consciência e o merecido respeito, para este espaço que vai além de uma simples edificação, que aos olhos das políticas vigentes possuem apenas valor imobiliário do solo onde está edificado. O foco aqui é o de mediar a ideia de escola pública como um espaço que se deve adjudicar valia simbólica, não tangendo, no que ainda é um embrião de convicção, uma lógica mercadológica, por se tratar de um valor de memória, simbólica e imaterial. Ou seja, tenciona-se aqui, a ascensão das escolas públicas brasileiras ao status de um bem patrimonial imaterial, um “monumento intencional” (CAMARGO, 2002). Conseqüentemente, reconhecendo, preservando e protegendo todas as escolas públicas contra os ataques, sejam eles exógenos ou endógenos globalizantes.

## **2.1 Um Voo Panorâmico Sobre a Globalização: *ab incunabulis* (desde o princípio)**

Considerada um fenômeno capitalista, a globalização *ab incunabulis* (desde o princípio) no período dos grandes descobrimentos que compreende o final do século XIV e início do século XV, teve um vultoso desenvolvimento apenas durante a revolução industrial nos meados do século XVIII, ou seja, por mais de cem anos teve o seu teor e conceito despercebido. A propensão e crescimento da globalização, que anos mais tarde pode ser entendida como uma nova forma de acúmulo de capital que, segundo Pires e Reis (1999) já era apontada em 1848 nos escritos de Marx e Engels:

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. [...]. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas de regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam, para sua satisfação, os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal. (MARX; ENGELS, 1968, apud, PIRES; REIS, 1999, p. 30).

Atualmente a globalização é objeto de vários estudiosos contemporâneos que indagam e pesquisam este fenômeno, que de modo conseqüente, é resultado da expansão comercial europeia. Ela também é considerada por alguns autores como resultado pós Segunda Guerra

Mundial (1939-1945), onde os progressos científicos e técnicos foram massivamente fomentados. De acordo com Santos (2001), este fenômeno se fez presente a partir da “convergência dos momentos”, que é descrito pelo autor como uma “unicidade do tempo”, onde todos os fatores convergiram e tomaram maior forma após a guerra. O autor apresentou que:

Resultado do progresso científico e técnico, cuja busca se acelerou com a Segunda Guerra, a operação planetária das grandes empresas globais vai revolucionar o mundo das finanças, permitindo ao respectivo mercado que funcione em diversos lugares durante o dia inteiro. O tempo real também autoriza usar o mesmo momento a partir de múltiplos lugares; e todos os lugares a partir de um só deles. E, em ambos os casos, de forma concatenada e eficaz. (SANTOS, 2001, p. 14).

Na obra de Santos (2001), o autor apresenta três formas de globalização (como fábula, como perversidade e como possibilidade), contudo, é necessário se ater apenas na que impera na atualidade, que é a da “perversidade”.

O autor, em seus escritos, analisa, critica e aponta as várias adversidades e os poucos préstimos oferecidos por um mundo globalizado. Levando o mesmo a uma discussão multidisciplinar que, através de um método teórico dialético, questiona os paradigmas oriundos da era da globalização e a sua relevância para a reprodução do capital contemporâneo.

Numa perspectiva positiva, Milton Santos mostra algumas aparentes “vantagens” da globalização em seu livro, destacando por exemplo, a ideia da existência de uma aldeia global denominada por ele como uma “fábula”, que diminui as distâncias, onde os sujeitos começam a participar de “um único mundo sem fronteiras.”

Do ponto de vista do autor sobre a fábula, o mesmo configura o mito da aldeia global, que se faz crer por intermédio da disseminação imediata de notícias, buscando retratar o planeta como um grande espaço marcado pela homogeneização técnica. Que busca fazer com que uma parte numerosa das pessoas acreditem que coadjuvam em “um único mundo”. Então, a abreviação das distâncias propaga e populariza a ideia de tempo e espaço estreitados, gerando uma noção enganosa de que “o mundo estivesse ao alcance da mão de todos” (SANTOS, 2001, p. 08).

Obviamente, nesta perspectiva da fábula, há notoriamente o apoio das mídias para a difusão e manipulação das massas através dos “contos de fadas”. Em outras palavras, as fabulações ideológicas que falsificam a realidade das coisas, usando todos os meios particulares da globalização. Neste sentido, Frigotto (2005, p. 234) acrescentou muito bem que: “A mídia, como uma “indústria da consciência” transforma-se numa máquina de manipulação de interesses dos grandes grupos econômicos.”

Vale destacar que a reflexão do autor sobre as fábulas (ideológicas) são forçadas pelos agentes hegemônicos, valendo-se do crescimento de todos os contextos, pelas empresas e Estados, que consente o estabelecimento da globalização como algo inevitável, promovendo um único discurso (hegemônico). Santos escreveu que: “É a partir da unicidade das técnicas, da qual o computador é uma peça central, que surge a possibilidade de existir uma finança universal, principal responsável pela imposição a todo o globo de uma mais-valia mundial” (SANTOS, 2001, p. 13). No entanto, sem esta fabulação, possivelmente este período em nossa história seria inexistente como é conhecido. Tal pensamento pode ser corroborado com os dizeres do próprio autor:

Sem essas fábulas e mitos, este período histórico não existiria como é [...]. Uma dessas fabulações é a tão repetida idéia de aldeia global (Octávio Ianni, Teorias da globalização, 1996). O fato de que a comunicação se tornou possível à escala do planeta, deixando saber instantaneamente o que se passa em qualquer lugar [...]. Um outro mito é o do espaço e do tempo contraídos, graças, outra vez, aos prodígios da velocidade [...]. Fala-se, também, de uma humanidade desterritorializada, uma de suas características sendo o desfalecimento das fronteiras como imperativo da globalização, e a essa idéia dever-se-ia uma outra: a da existência, já agora, de uma cidadania universal. (SANTOS, 2001, p. 20-21).

O autor menciona também que, com a globalização, as pessoas podem experimentar as vantagens de alguns dos desenvolvimentos tecnológicos. Obviamente o uso da palavra “alguns” é intencional, para apresentar por bases da perspicuidade, pois, Santos (2001) ressaltou que o acesso às tecnologias não é tão democrático como parece ser, o mesmo diz que poucos são os que têm acesso aos privilégios econômicos, tecnológicos e sociais. Deste modo, até as vantagens chegam para o povo carregadas de dificuldades, logo, este processo globalizante é atulhado de contradições.

No campo das desvantagens os fatos são ainda mais perturbadores, pois, depara-se com o crescimento descontrolado dos problemas socioeconômicos, como: desemprego, fome, violência entre outros exemplos vergonhosos. Frigotto (2005, p. 223) complementa que:

[...] os impasses que engendra, com suas consequências para milhões de seres humanos relegados ao desemprego e ao subemprego, ou a crescente perda de direitos dos trabalhadores são produtos da ação humana e, com tal, não se trata de uma fatalidade inescapável. [...] no presente, a maximização do caráter eminentemente destrutivo do capital expresso na contradição fundamental do excepcional avanço das forças produtivas e a apropriação cada vez mais privada desse avanço, que torna as relações sociais mais opacas.

No Brasil a situação geralmente toma proporções ainda maiores. Além dos problemas elencados acima, a educação brasileira sofre com os retrocessos, discontinuidades,

fragmentação e o enfraquecimento do espaço escolar público devido aos processos ideológicos globalizantes (SAVIANI, 1999, p. 60).

Portanto, o reducionismo das escolas públicas faz parte do pacote de perversidade, que tem como abominável objetivo de cercar as ideias, privar os sujeitos da autonomia e desestimular a criatividade, ou seja, manter a estrutura protegida. Uma escola enfraquecida e articulada nos moldes hegemônicos da globalização se transforma numa fábrica de subordinados domesticados e servis. Este processo é caracterizado como “lógicas redutoras” (SANTOS, 2001), inobstante, é um sistema avassalador que ao longo dos anos vem ganhando força sobre os territórios, governos e povos.

As lógicas redutoras são contágios de um “motor único” do capitalismo que nada mais é, que “[...] um sistema unificado de técnicas [...]” (SANTOS, 2001, p. 14) intrínseco do processo contraditório e egoísta de globalização. Este motor único é impulsionado pela competitividade e os contágios se dão por intermédio do dinheiro. Em vista disso, segundo o autor, “Por intermédio do dinheiro, o contágio das lógicas redutoras, típicas do processo de globalização, leva a toda parte um nexos contábil, que avassala tudo. Os fatores de mudança [...] são, pela mão dos atores hegemônicos, incontroláveis, cegos, egoisticamente contraditórios.” (SANTOS, 2001, p. 17).

Além da competitividade, o consumismo, também nascido do mesmo útero ideológico, é um amplo impulsionador do progresso social por bases humanas, visto que é um:

[...] veículo de narcisismos, por meio dos seus estímulos estéticos, morais, sociais; e aparece como o grande fundamentalismo do nosso tempo, porque alcança e envolve toda gente. Por isso, o entendimento do que é o mundo passa pelo consumo e pela competitividade, ambos fundados no mesmo sistema da ideologia. (SANTOS, 2001, p. 25).

Desta maneira, de acordo com Santos, a competitividade e o consumo são articuladores diretos para a alienação dos sujeitos, agindo como um bloqueio da visão de mundo, não obstante, reduzindo a moralidade e a intelectualidade. O autor também salienta como o movimento cidadão é prejudicado, pois, automaticamente é opositor natural do consumismo. Também alerta para o fato de que, no Brasil, esta oposição é menos visível, considerando que, nos dizeres de Santos, em tempo algum efetuou-se no país o delineamento da compleição do cidadão. *Ipsis litteris* (pelas mesmas letras) do autor (SANTOS, 2001, p. 25):

Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão.

É certo que no Brasil tal oposição é menos sentida, porque em nosso país jamais houve a figura do cidadão. As classes chamadas superiores, incluindo as classes médias, jamais quiseram ser cidadãos; os pobres jamais puderam ser cidadãos. As classes médias foram condicionadas a apenas querer privilégios e não direitos.

Mediante o exposto, pode-se adentrar em outra perspectiva idealizada pelo autor, que é a globalização da perversidade. Santos evidenciou a tirania da informação e do dinheiro, assinalando como a informação é ofertada à humanidade e a emergência do dinheiro em “estado puro” como motor da vida econômica e social (SANTOS, 2001, p. 27). As técnicas da informação só são usufruídas pelos protagonistas hegemônicos, enquanto o *spare* (o excedente, aquilo que pode ser dispensado), em outros termos, os figurantes, são deliberadamente ignorados e afogados nas desigualdades. Onde o dinheiro com todas as produções do mundo pecuniário, tem a função de modularização monetária da praxe consuetudinária, para a extorsão por parte de empresas capitalistas que se alastram em territórios nacionais, consagrando a exploração e a “mais-valia internacional”.

## 2.2 Globalização da Perversidade: um breve olhar sobre a sua essência deformante

Seria impossível iniciar esta seção sem antes valer-se da literatura do escritor C. S. Lewis<sup>1</sup>, na intenção de fazer uma analogia entre Cartas de um diabo a seu aprendiz<sup>2</sup> e a essência deformante da realidade da globalização. Esta que, não abre espaço para barganha, argumento ou críticas, pois, apesar de parecer democrática, ela nasceu do “útero” da unilateralidade, do totalitarismo e do egoísmo. Lewis (2017, p. 18-32) escreveu que:

O problema da argumentação é que ela transporta toda a batalha para o território do inimigo. [...]. Pelo próprio ato de argumentar, desperta-se a razão do nosso paciente; uma vez desperta, quem poderá prever o resultado? Mesmo se uma específica cadeia de pensamentos pudesse ser distorcida a nosso favor, você descobrirá que acabou reforçando em seu paciente o hábito fatal de tocar em questões universais e ignorar o fluxo das percepções sensoriais imediatas. Sua tarefa é a de fixar a atenção dele nesse fluxo. Ensine-o a chamá-lo de “vida real” e não o deixe perguntar-se o que ele quer dizer com “real”. [...]. É engraçado ver como os mortais sempre nos acusam de enfiar ideias em suas cabeças: na verdade, nosso trabalho mais importante é manter coisas fora delas.

---

<sup>1</sup> Clive Staples Lewis, mais conhecido em suas obras como C. S. Lewis, o escritor responsável pela tão conhecida As Crônicas de Nárnia. Lewis nasceu em 1898, Belfast, Reino Unido e faleceu no ano de 1963 (64 anos), no Reino Unido. C. S Lewis foi um professor universitário, escritor, crítico literário até mesmo ensaísta e teólogo.

<sup>2</sup> Esta obra de C.S. Lewis, pode ser considerada como um clássico da literatura, este retrato satírico da vida humana, feito pelo ponto de vista do diabo, com a primeira publicação em 1940.

Na perspectiva de Santos, sobre a globalização em seu estado real (perverso), o mesmo a idealiza como uma fábrica de deformidades da realidade, onde as perversidades são travestidas em personagens utópicos e os fatos são reescritos. Ilusoriamente agindo por bases da solidariedade e por meio de “progressos técnicos” no sentido de serem para o bem da humanidade, uma sátira do futuro como “uma terra prometida”, porém, reservada aos heróis privilegiados. Conquanto, a ironia mora justamente neste fato. Nitidamente este sistema não se desenvolve a partir de lógicas humanizadas e éticas, mas sim, na mais pura essência da contradição e egoísmo cujo objetivo central é o de confundir. Nesta lógica *auctori incumbit onus probandi* (ao autor cabe o trabalho de provar) que:

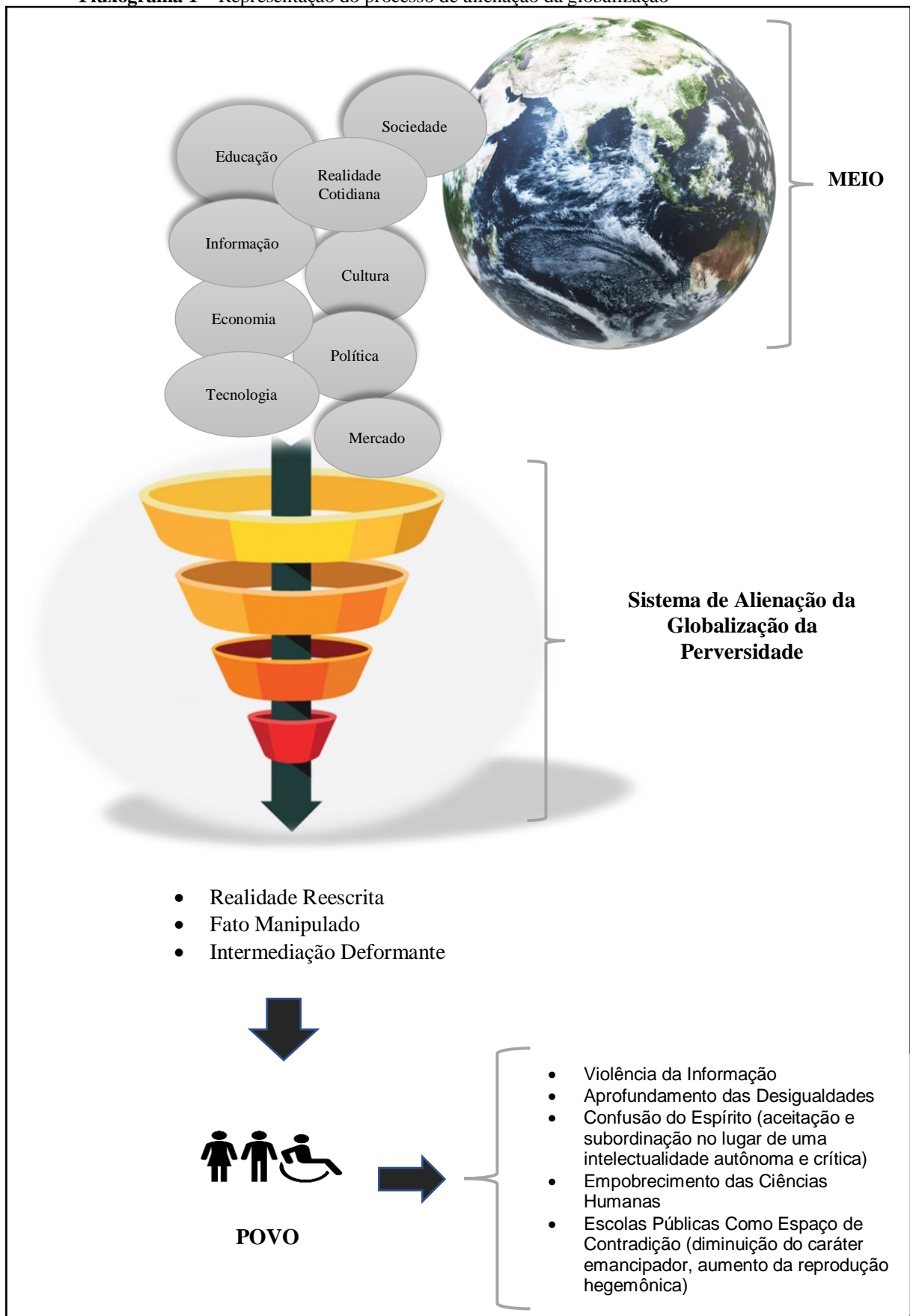
É irônico recordar que o progresso técnico aparecia, desde os séculos anteriores, como uma condição para realizar essa sonhada globalização com a mais completa humanização da vida no planeta. Finalmente, quando esse progresso técnico alcança um nível superior, a globalização se realiza, mas não a serviço da humanidade. [...]. A globalização mata a noção de solidariedade [...]. (SANTOS, 2001, p. 32).

Ao discorrer sobre a globalização em sua forma perversa, Santos pontuou os infortúnios oriundos a esta fase de desenvolvimento desconjuntado, onde por um lado é preterido aos pobres e à classe média que é a maior parcela causticada por este sistema. Pode-se observar que a materialização perversa da globalização se dá na falta de acesso a bens mínimos e que é enfocada numa configuração de produção predatória que, gradualmente, gera decréscimo de acesso, aprofundando mais e mais os níveis de pobreza e marginalização.

A globalização é impulsionada e unicamente voltada para produzir grandes lucros, para guardar a maior parte do bolo para poucos enquanto os muitos lutam pelo resto, nesta conta de divisão sem lógica. Em meio ao mundo globalizado, observa-se filas de pessoas fadadas à carência de acesso à escola da iniciativa pública que forneça educação de qualidade. Não somente, ainda se tem a anulação dos gestos de generosidade, o não enxergar do outro, e os arrastões das privatizações. Em síntese, esta fábula, não é tão fabulosa assim.

Tal exposição pode ser representada graficamente no fluxograma a seguir:

**Fluxograma 1** – Representação do processo de alienação da globalização



**Fonte:** Adaptado a partir das ideias de Santos (2001); Castells (1999) e Bauman (2008)  
Organizado por: Autor (2021).

Mediante a representação gráfica de como a globalização se articula e chega em seu estado puro<sup>3</sup>, porém, manipulado e fabulizado que para a maior parte da humanidade, influencia todos os aspectos da existência (SANTOS, 2001, p. 69). Vale-se, outra vez, usar o vocabulário de Santos lembrando que a globalização é um fenômeno já posto e enraizado quase que mundialmente, exceto em países de “participação passiva” em relação aos chamados de “ativos” nos projetos nacionais de globalização, Santos (2001, p. 76) acrescenta que:

A nação chamada passiva é constituída pela grossa maior parte da população e da economia, aqueles que apenas participam de modo residual do mercado global ou cujas atividades conseguem sobreviver à sua margem, sem, todavia, entrar cabalmente na contabilidade pública ou nas estatísticas oficiais.

Embora haja esta diferenciação entre as nações que são signatárias ao modelo de globalização no qual participam industriosamente no cálculo nacional e internacional, os chamados “ativos”, e as nações que vivem às margens do imperialismo globalizante, os denominados “passivos”, o autor alerta para o cuidado com este discurso globalizado e manipulado muito difundido no ocidente. Pois, tal visão é uma veleidade, ou seja, verdade espelhada. Segundo Santos (2001, p. 77), “[...] o jogo de espelhos da globalização, ainda se chama de nação ativa é, na verdade, a nação passiva, enquanto o que, pelos mesmos parâmetros, é considerado a nação passiva, constitui, já no presente, mas sobretudo na ótica do futuro, a verdadeira nação ativa.”

As nações realmente passivas, são aquelas ligadas às predileções da globalização perversa, que nada agrega, em nada colabora para a construção do bem de todos. Contrariamente, se tem as verdadeiras nações ativas, que não se sujeitam e a cada instante reinventam e reelaboram, em situações antagônicas, a nova maneira de inventar a dimensão social, expondo que a atual forma de globalização não é uma situação irreversível e a fábula ideológica é oportuna. “É somente a partir dessa constatação, fundada na história real do nosso tempo, que se torna possível retomar, de maneira concreta, a idéia de utopia e de projeto” (SANTOS, 2001, p. 78).

Esta não sujeição pode ser evidenciado no trecho a seguir:

[...] irredentismo já são claramente evidentes em países como o Irã, o Iraque, o Afeganistão, mas, também, a Malásia, o Paquistão, sem contar com as formas

---

<sup>3</sup> A utilização do termo estado puro é no mesmo sentido que o autor Santos (2001) denomina em sua obra como “dinheiro em seu estado puro”. Ou seja, a globalização em seu estado puro remete aos seus fatores constitutivos, em seu caráter perverso de um “[...] sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas e leva ao império das fabulações, a percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo, base dos novos totalitarismos – isto é, dos globalitarismos – a que estamos assistindo.” (SANTOS, 2001, p. 19).

particulares de inclusão da Índia e da China na globalização atual, que nada têm de simples obediência ou conformidade, como a propaganda ocidental quer fazer crer. Países como a China e Índia, com um terço da população mundial e uma presença internacional cada vez mais ativa, dificilmente aceitarão, uma ou outra, assim como a Rússia, jogar o papel passivo de nação-mercado para os blocos economicamente hegemônicos. (SANTOS, 2001, p. 74).

A globalização como a “[...] fonte de novos totalitarismos [...]”, assim dizendo, é a monarca contemporânea de domínio velado que está na vida dos sujeitos assim como suas sombras estão em seus pés, “[...] um mundo tal como nos fazem crer [...]” (SANTOS, 2001, p. 08), como uma fábula. Ela está nas mídias, nas privatizações, nas tentativas de se sobrepor às culturas populares, o desemprego tornando-se crônico, a pobreza super elevada e as classes médias que a cada ano ficam mais oneradas perdendo qualidade de vida. Neste cenário, Pires e Reis (1999, p. 36) acrescenta que no Brasil, estas desigualdades:

[...] são conseqüências do processo da globalização neoliberal. Podemos sentir aqui, no Brasil, a agudização dos problemas sociais há décadas sem solução. [...] sentimos cotidianamente o desemprego em massa e o agravamento da desigualdade social com o empobrecimento de grande parte da população. Quanto às condições e vida da população, é certo que o Estado de bem-estar nunca conseguiu se estabelecer no Brasil, mas o que se assiste agora, com a proposta neoliberal em curso, é a uma desobrigação ainda mais evidente do Estado com as políticas sociais.

Não obstante, vale mencionar o salário insuficiente que sempre pende a não acompanhar o custo de vida, a fome e o desabrigo crescendo em todo o continente. Esta máquina global que operacionaliza a perversidade de uma elite que impõe as regras do jogo, o ajustamento social dócil, massificado e servil. Freire (2002, p. 52) escreveu que:

[...] que uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em sua dominação pela força dos mitos sendo comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, renunciando por isso, a sua capacidade de decidir e de interpretar. Esta dominação se apresenta através de uma “elite” que interpreta e prescreve ao homem simples as tarefas de seu tempo, afogando-o no anonimato nivelador da massificação, coisificando-o. Intenções ideologicamente definidas e programadas para o ajustamento dócil e sutil dos homens e mulheres que, ao mandado de autoridades anônimas e alheias, adota um eu que não lhe pertence.

Por sua vez, aqui se admoesta sobre a obscuridade contida no âmago da globalização, um cenário funesto no tocante das transformações “globalizantes” (BAUMAN, 1999). Segundo Bauman, essas transformações conduzem as massas constantemente a mudanças contraditórias, errantes e visivelmente a mendicidade com todos os modos e tempos do verbo “empobrecer”. Neste cenário o poder público é compelido e subordinado, automaticamente se retira das tarefas de proteção social contribuindo assim, para o agravamento da pobreza. Nesta logicidade:

Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. E, no entanto, os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais. Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam na sua “localidade” – transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida. (BAUMAN, 1999, p. 06).

Contudo, não é uma novidade que a globalização tende a hegemonizar tudo em um movimento sombrio do panteísmo global. A analogia panteísmo, é no sentido de um conjunto de deuses (dinheiro, competitividade, consumo, entre outros aspectos) inclusos a uma globalização monoteísta, que alienam, influenciam e até mesmo dominam todos os aspectos da vida dos pobres seres de triste imortalidade, lhes oferecendo o inferno vestido de paraíso.

Outro fato pertinente a esta discussão é que a globalização tende deliberadamente a homogeneizar as culturas populares. Como resultado, enfraquecendo as tradições em prol da inserção dos diversos espaços dentro de um único sistema cultural moldado a lógica de mercado. Sobre este sistema perverso acrescentam-se aqui as palavras de D`Ambrosio (2005, p. 116-117) “Chegamos a uma estrutura de sociedade e a conceitos perversos de cultura, de nação e de soberania, que impõem essa necessidade. O que se questiona é a agressão à dignidade e à identidade cultural daqueles subordinados a essa estrutura.”

Neste sentido, há a necessidade de refletir as constantes agressões à probidade das escolas públicas. Pois, é neste espaço, quando ainda resiste às influências exógenas da globalização, que podem despertar em cada pessoa potencialidades superiores para a compreensão do meio em que está inserido com maiores capacidades de intervenção.

Estas reflexões serão apresentadas na próxima seção de desenvolvimento. Ressaltando que, as obras que dialogam nas discussões teóricas a seguir são de autores de métodos de estudos diferentes. Porquanto, cada um se ocupará para fundamentar, porém, sem maiores aprofundamentos, questões distintas, sendo que nenhuma obra irá sobrepor a outra e ambos autores são de igual importância para subsidiar teoricamente a exposição seguinte.

### **2.3 Globalização e Escola Pública: hegemonização e fragmentação do espaço escolar**

Nesta seção, o objetivo é analisar sobre como a globalização, ao longo de sua vigência, vem interferindo e desestruturando o setor público, reforçando o setor privado, ou seja, o foco aqui é a reflexão sobre as escolas públicas e a pressão que esta instituição recebe no processo de “globalização da perversidade”. Nesta ótica, vale lembrar que a globalização atua de forma

diferente na iniciativa pública e privada, como já exposto nos itens acima. Os privilégios, as inovações e os benefícios da globalização estão ao alcance de uma restrita elite, enquanto, ao povo, resta apenas conviver com o mito do “vir a ter” (fábula da globalização). Portanto, precisa-se compreender como a globalização interfere nas escolas públicas, seja por intermédio de políticas públicas que abrem brechas para influências neoliberais. Onde as marionetes das entidades capitalistas corroboram para legitimar as ações perversas ou pela oferta de ensino reduzido a simples qualificação para o mercado de trabalho.

Os organizadores dos processos globalizantes entendem que, criar uma realidade deformada e manipulada, no sentido de que fomente uma alienação, é indispensável para o funcionamento da sua estrutura. Neste sentido, a escola precisa ser manipulada, hegemônica e/ou silenciada, e fragmentada em casos de resistência. Os sujeitos da globalização entendem que, para que as pessoas atinjam um estado de compreensão e reflexão, em outros termos, pessoas criativas e autônomas, é necessário o espaço escolar da antítese da ideia de uma instituição impulsionadora de ideias hegemônicas.

Ou seja, uma fábrica de sujeitos domesticados, subordinados e disciplinados numa perspectiva social, política e econômica que, na concepção do filósofo francês, se instaura a partir de uma estrutura de falsa liberdade, hierarquizada e pesadamente normalizadora. Que é de total interesse do modo de produção capitalista adestrar nas salas de aula, um dia alunos, no outro, trabalhadores, comportando-se de maneira mecanicista, ao invés de educar e emancipar, prevenindo qualquer tipo de contestação contra o sistema.

Nesta perspectiva, esta estrutura é arquitetada de forma a exercer o incansável controle das classes dominantes sobre a classe trabalhadora com o propósito de torná-los consumidores, sem deixar de citar a escola como provedores de seres produtivos, que não são estimulados a refletirem por si mesmos, Medina (2000). O autor esclareceu que a escola é:

[...] em grande escala, aquilo que as forças dominantes da sociedade desejam que ela seja. No sentido oficial, digamos assim, uma de suas funções fundamentais é manter o controle social através da estabilidade e do ajustamento. [...] Isto não quer dizer que a escola seja uma instituição estática e absolutamente reprodutiva do que já existe. Ela muda e se renova constantemente à medida que as contradições sociais obrigam o rearranjo da postura ou do discurso ideológico da classe dominante. [...]. Portanto, se vivemos num sistema capitalista, dependente, altamente hierarquizado em níveis sociais, não só a escola como também o homem, o corpo, e suas manifestações culturais, serão produtos ou subprodutos das estruturas que caracterizam este sistema. (MEDINA, 2000, p. 19).

A escola é um local de possibilidades esclarecedoras da realidade de cada contexto histórico, e de partilha de conhecimentos. Nela se criam condições para que cada sujeito,

enquanto ser cidadão dotado de direitos e deveres, possam ter percepções próprias e críticas. Onde se aprende a diferenciar o que é benigno do que não é, conduzindo-se a partir da relação “do eu” com o meio e do meio com o “eu” (SAVIANI, 1999). Obviamente, aqui entende-se que a escola por si só não é capaz de resolver todas as mazelas sociais, porém, ela é de suma importância para possibilitar a construção e/ou manutenção de uma sociedade sobre bases da inclusão e equidade.

Os processos hegemônicos da globalização estão em curso desde o fim da Segunda Guerra Mundial e vem atuando como limitativo da autonomia e da igualdade, embora seja apresentado como algo inócuo, em outras palavras, que não geram danos. Entretanto, é mais nocivo e prejudicial do que se possa mensurar, pois, os danos perpassam a zona material, sendo prejudiciais até para a zona imaterial. Nesta lógica, os danos atuais são mais vistos na ordem simbólica, psicológica e abstrata, o que dificulta bastante a percepção. Pois, diferentemente das intervenções disciplinares físicas, características nos séculos XVII e XVIII como show público e repressor (FOUCAULT, 1999, p. 240-268), atualmente estes processos se sustentam a partir da dominação do imaterial. Infelizmente estes processos de adestramento são complexos e avassaladores, porquanto, bastante sutis, deixando o trabalho de percebê-los, estudá-los e obviamente, criticá-los como uma tarefa nada fácil, sabe-se então que é presente, entretanto, está oculto e invisível para muitos.

A partir desta realidade hegemônica, pode-se entender que as escolas da iniciativa pública também atravessam os prefácios globalizantes. Desta maneira, a instituição vem sendo vulgarmente aludida com desígnios políticos partidários, que são provas da priorização e “submissão do Estado à globalização “negativa” unilateral [...]” (BAUMAN, 2008, p. 175), que entram no pacote dos desafios de ressignificação das escolas como espaço de preparo de pessoas que supram as necessidades dos sistemas produtivos capitalistas e da competitividade econômica (AFONSO; RAMOS, 2007).

No documento da UNESCO (2000), sobre a Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, o então coordenador Jacques Delors destacou quatro pilares fundamentais da educação como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para nortear as escolas e a educação básica. Estes parâmetros são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Examinando estes quatro pilares, o que se pode notar é o direcionamento deliberado de políticas públicas voltadas para educação de formação técnica visando o preparo dos sujeitos trabalhadores para estarem em conformidade ao novo sistema produtivo, conforme as necessidades da globalização. Sem, é claro, considerar a cultura do povo onde a pessoa se

reconhece ou deveria se reconhecer, e ter o sentimento de pertencimento como parte importante do todo (GILLS, 1994).

Isto evidencia que a globalização como ferramenta do capitalismo opera por intermédio dos meios de produção e remodelam as sociedades, metamorfoseando assim, as civilizações atuais e suas realidades. Nesta situação o discurso ideológico implantado da escola “[...] como elevador social [...]” (CHARLOT, 2007, p. 130) acaba não funcionando, pois, a partir do momento no qual os recursos que seriam para investimento da instituição escolar são direcionados a outras finalidades, ela não consegue cumprir nem com o mínimo de seu papel formativo, o que, por sua vez, descredibiliza e enfraquece as escolas públicas a partir de uma narrativa alienadora.

Outro problema a ser ressaltado é o que Charlot (2007) alertou sobre pensar a escola numa lógica econômica. Pois, como já evidenciado em seções anteriores, o Estado concentra suas energias em favor do objetivo econômico de mercado, por conseguinte, as políticas públicas abandonam os interesses da educação pública para atender a demanda deste mesmo mercado econômico.

Compete também lembrar que, o não acatamento destas conformações aos interesses das multinacionais que estão justapostas nos documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) e UNESCO, deixam os países fora da barganha vergonhosamente onerosa onde muito se dá e pouco se recebe. Ou seja, esses países ficam sem receber os recursos financeiros oferecidos. Freire (2002, p. 48), comentou que:

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado.

Estes problemas são resultados de um país subordinado aos parâmetros internacionais globalizantes que incorporam o discurso de que a educação é onerosa e não um investimento, que a escola pública não tem competência ou qualidade perante a iniciativa privada. Obviamente, não terá qualidade se não houver investimento. A educação não pode ser comercializada, ela é um direito e deve ser oferecida gratuitamente e com qualidade. Não apenas, os modelos de ensino e planos de educação devem seguir pelos caminhos da autonomia, criatividade e criticidade que objetiva formar sujeitos criativos e autônomos que se reconheçam como cidadãos dotados de direitos e deveres.

Neste cenário, em teoria, a Constituição Federal de 1988 institui no artigo 205 o acesso à educação laica e de qualidade como um direito social de todos e dever do Estado e da família, devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (CF. de 1988 art. 205). Conquanto, estas “garantias” constitucionais possuem um grande distanciamento entre o que está escrito, e o que realmente é consolidado.

Para reforçar a ideia, a Constituição também estabelece alguns princípios, através dos quais o direito à educação deverá ser sistematizado a partir dos seguintes elementos:

- a. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- b. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- c. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- d. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (grifo do autor);
- e. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira. (CF de 1988, art. 206).

No sentido teórico, os princípios da Constituição podem ser considerados contrários somente até certo ponto ao sistema da globalização. Porém, de uma perspectiva econômica, existem emendas constitucionais “[...] que alteram consideravelmente o Capítulo da Ordem Econômica<sup>4</sup> da Constituição de 1988 (arts.170, 171 e 177) [...]” (MENDONÇA, 2004, p. 29), causando assim, uma mudança na atuação do Estado brasileiro frente as novas demandas de mercado. Ainda seguindo os dizeres do autor que:

A realidade do mundo globalizado, quer se queira ou não, faz com que as economias dos diferentes países sejam praticamente compelidas a um processo de abertura. [...]. A abertura econômica deixou de ser uma mera questão ideológica, para se tornar um mecanismo de sobrevivência dos países emergentes. (MENDONÇA, 2004, p. 31).

Mediante ao exposto, seria um erro dizer que a Constituição Federal brasileira é totalmente contrária à globalização, até porque, o Brasil sempre esteve subordinado aos núcleos do modo de produção capitalista, cada vez mais mundializado (SANFELICE, 2005), em outras palavras, gradativamente mais globalizado. Nesta acepção, de acordo com Sanfelice (2005, p. 90) no caso do Brasil:

[...] é sabido que a sua história, após a ocorrência do denominado “descobrimento”, seguido de amplo processo colonizador, sempre esteve atrelada à expansão capitalista

---

<sup>4</sup> Em 1995 Emendas Constitucionais nº 5, 6, 7, 8 e 9, marcam o início do movimento da Ordem Econômica na Constituição Federal de 1988 ao cenário de um mundo globalizado.

européia [...]. O capitalismo “à brasileira”, desde então, sempre esteve subordinado aos centros mundiais desse modo de produção, cada vez mais universalizado.

Inobstante, não se pode fechar os olhos para as claras interferências da globalização na educação, logo, nas escolas, que são crimes contra a cultura, a cidadania, a dignidade e a austeridade do povo. Estas mudanças denominadas de progresso, na verdade, são a antítese do desenvolvimento. O que se questiona aqui não é o aderir aos processos globalizantes, mas sim a submissão cega por parte do Estado que abandona suas tarefas de proteção social para atender aos idealizadores da globalização em sua natureza da perversidade. Deste modo, “Trata-se de efetivar as políticas de ajuste mediante a desregulamentação de direitos, a descentralização de responsabilidades e os processos de privatização do patrimônio público.” (FRIGOTTO, 2005, p. 232).

Charlot (2007), observou e analisou as mudanças ocorridas na educação brasileira e na de outros países em desenvolvimento. Assim sendo, para este autor, as escolas experimentam enormes mudanças, em uma situação de fragmentação, pormenorização e individualização do espaço. Evidentemente esta desestruturação da escola é mais perceptível na iniciativa pública, assinalando mais uma vez que o ensino gradativamente assume um caráter de profissionalização para o mercado, provando que os ventríloquos da elite ostensivamente ignoram e negligenciam os parâmetros e leis supremas brasileiras, cheios de belas palavras, contudo, com pouca consolidação.

De acordo com Saviani (1999), as escolas têm um papel único, específico, precisamente pedagógico, atrelado à transformação e à construção do conhecimento. Saviani também alertou que é preciso resgatar a importância das escolas, de modo a salvá-las das contradições inerentes de uma sociedade capitalista e globalizada. O autor defende uma escola que promova a formação do cidadão livre, democrático, autônomo e criativo. Conquanto, as escolas em um processo de desmonte estão perdendo força e sucumbindo à ideologia hegemônica. Deste modo, atuando em contraposição do que deveria ser a escola, sendo instrumento de reforço a alienação. “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.” (SAVIANI, 1999, p. 66).

Com base nesses argumentos, o autor indica que a escola está sendo cada vez mais usada como reprodutora da cultura dominante. Infelizmente corroborando para reproduzir as ordenações das relações de poder e a função da escola que então passa a ser arauto das desigualdades sociais, produtora de sujeitos minimizados e consumidores inertes aos quais são oferecidos, segundo Frigotto (2005), apenas uma cidadania e uma democracia básicas. Nessa

premissa, pactua-se com o posicionamento de Saviani (1999), de que a escola, nesse entendimento, torna-se um espaço de contradição, uma ferramenta ideológica da elite em função de seus interesses.

Complementando esta ideia, Castells (1999), refletiu que a globalização trouxe em sua essência uma característica legitimadora das ações e totalitarismo da classe dominante que manipulam este sistema capitalista. À vista disso, a globalização, enquanto um fenômeno capitalista, afeta a escola com objetivo de amplificar e justificar a sua hegemonia em relação aos sujeitos sociais.

Ainda discorrendo sobre o tema globalização, pode-se dizer que há bastante controvérsia entre autores sobre a sua vigência. Bauman (2008), por exemplo, alega que todos estamos fadados a contragosto ou não aos desígnios da globalização no sentido de que “[...] significa basicamente que “não há um lugar para onde se possa fugir”. Não há abrigos seguros onde alguém possa esconder-se.” (BAUMAN, 2008, p. 128). Então, na conjectura desse autor, a globalização é um processo irreversível e, nas palavras dele, até mesmo “irresistível” (p. 49). Nesta lógica, gostando ou repudiando, a globalização se articula cada vez mais com os novos polos econômicos, a chamada “Nova Ordem Mundial”.

Na contramão deste raciocínio, Santos (2001, p. 85), afirmava que “A globalização atual não é irreversível”. Santos acreditava que a globalização no sentido de *abusus non tollit usum* (o abuso não impede o uso), o princípio no qual se pode usar de uma coisa boa em si, mesmo quando outros usam dela de forma perversa. É possível romper esta estrutura perversa se todos estiverem dispostos e unidos para a construção de um mundo humanizado e solidário. O autor reitera que:

[...] podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa de que falamos acima. Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos. Parece que as condições históricas do fim do século XX apontavam para esta última possibilidade. Tais novas condições tanto se dão no plano empírico quanto no plano teórico. (SANTOS, 2001, p. 10).

Como já foi assinalado anteriormente, a globalização é pensada pelos seus idealizadores em um sentido satírico como hedonista, no sentido de oferecer o prazer como bem supremo, no entanto, nem todos partilham desta doutrina, pois, se encontra restrita para ser usufruída por uma pequena parcela da sociedade.

A globalização possui uma relação vertical com as escolas, ligação esta, impregnada de

ideologias silenciadoras daqueles que não possuem o direito de fala e contestação (o povo), mas sim, o dever de acatar e executar as vontades dos sujeitos que comandam o sistema da globalização em sua forma perversa. Estas deliberações chegam nas escolas públicas através do Estado, que as explora politicamente em prol do capitalismo (FRIGOTTO, 1989). O autor também complementa que a função das escolas:

“[...] nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem o capital “pinçar” [...] de dentro delas aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo. (FRIGOTTO, 1989, p. 151).

Consequentemente, esta relação é danosa, por mais distante que esteja das instituições escolares públicas, a globalização já mencionada, como um sistema do capitalismo, impulsiona de forma indireta danos para o campo escolar, como a fragmentação, reducionismo e constantemente nega e divulga que ela não tem possibilidades de promover educação de qualidade. Nesta concepção, cabe atribuir o merecido reconhecimento e proteção das escolas públicas brasileiras, visto que, há muitas luas vem resistindo no olho do furacão os efeitos reducionistas, desmoralizantes e desestruturantes dos efeitos da globalização em sua forma perversa.

Portanto, os sujeitos que arquitetam as ações que movimentam o sistema da globalização têm amolgado políticas públicas e por consequência, colocando as escolas públicas em situação de descrédito e fragmentação. Não apenas, estes idealizadores capitalistas entendem que, desde os anos mais remotos, a educação tem capacidades emancipatórias, também sabem que o povo amparado pelo conhecimento autônomo e da cultura não hegemônica é sinônimo de ameaça à estrutura perversa vigente. Devido a isto, é importante ressaltar o valor social das escolas públicas brasileiras como bens de natureza imaterial. A partir do lugar escola, no próximo capítulo surge o diálogo e maiores aprofundamentos sobre a ideia de reconhecimento e atribuição de valor da escola pública como patrimônio imaterial.

### **3 ESCOLA PÚBLICA: CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE UM PATRIMÔNIO IMATERIAL**

A racionalização e compreensão do espaço público escolar e a valorização dela como patrimônio de natureza imaterial é o objeto central deste trabalho. Portanto, tudo o que foi exposto até o momento foi uma tessitura teórica que subsidia e sustenta a ideia cerne desta monografia.

Deste modo, lembrando que, no primeiro capítulo, buscou-se realizar a apresentação dos conceitos gerais de patrimônios, porém, sem reduzir a complexidade de seu significado. Pois, trata-se de interpelar a diversidade do que constrói a identidade humana, ou seja, costumes, crenças, hábitos, saberes, em suma, tudo aquilo que evidencia as diversas formas de manifestação da cultura.

Este mesmo capítulo também destacou que a manifestação do que caracteriza a identidade de um povo é um movimento paradoxal, complexo e conflituoso, porém, que coexiste e pode cooperar entre si (ARANTES, 2010). Os maiores aprofundamentos do capítulo foram referentes aos patrimônios de natureza imaterial, assinalando que estes não denotam particularidades de maneira física, trata-se de peculiaridades do não materializado, dos costumes, cultura popular, lugares de socialização, saberes, entre outros.

Uma breve exposição sobre leis de regulamentação e preservação deles também foi realizada. Não obstante, foi apontada a necessidade do aumento do campo preservacionista de bens imateriais de considerável “potencial transformador”. Desta forma, podendo colocar as escolas públicas brasileiras no páreo de preservação imaterial, dada a sua importância de memória e possibilitando o resgate da escola com possibilidades transformadoras e preservar o seu patrimônio intelectual.

O segundo capítulo teve a missão de discorrer sobre a globalização da perversidade (SANTOS, 2001), uma máquina que opera segundo a vontade perversa e egoísta de seus idealizadores, conquanto, revestida por uma fábula que mascara suas ações. Ela foi impulsionada pelo acúmulo exacerbado e o “motor único”, a competitividade.

Processos perversos estes, como foi apresentado anteriormente, que impõem à sociedade à metamorfose dos serviços públicos que, quando não passam por um processo de desmonte, acabam por ser usados em prol da acumulação privada do capitalismo, causando aprofundamento das desigualdades e onerando cada vez mais a população, seja financeira ou intelectualmente. Como o assunto principal é a escola pública, foi destinada ainda no segundo

capítulo uma seção para tratar sobre a relação vertical entre escola e globalização. E como ela é afetada através das exigências egoístas e perversas do mercado globalizado (PIRES; REIS, 1999). Agora, é chegada a hora de finalmente aprofundar no tema que denomina este trabalho monográfico.

O tema Escola Pública Como Patrimônio Imaterial surgiu de inúmeras inquietações oriundas nos debates profícuos da disciplina de núcleo livre “Patrimônio e Museu: problemáticas para a formação docente” da Universidade Federal de Goiás (UFG, 2019). Uma turma pequena no sentido quantitativo, entretanto, grandes foram as partilhas e construções de novos conhecimentos, guiados e mediados pela professora Dra. Cristina Helou Gomide, que elevou o assunto abordado para além das fronteiras propostas na ementa do curso. Onde as noções de patrimônios no plural foram discutidas teoricamente, levando a maiores compreensões sobre sociedade, diversidade e as desigualdades. Em síntese, este trabalho de conclusão de curso carrega um pedaço de cada participante da disciplina que partilhou um pouco de seus posicionamentos, experiências e trajetórias.

Visto isso, este capítulo é a luta em favor da escola pública, ressaltando mais uma vez a proposta de que ela seja reconhecida e protegida como um bem de importância social, um patrimônio imaterial.

Aqui, empenha-se na exposição e aprofundamento teórico da temática central deste TCC. Buscando em primeira instância analisar a escola pública, entendendo-a a partir de um raciocínio histórico do seu desenvolvimento e instituição dela como se conhece atualmente. Também, dialogar sobre as acepções referentes à escola, refletindo sobre o sentido de pública. Destacando-se, também, a contradição da escola pública ora oferecida na fábula da possibilidade de ascensão social, ora como espaço estratégico de [...] preparação para o trabalho, garantia da formação do trabalhador sob nova base técnica: automação e multifuncionalidade. [...] a escola, com função ideológica [...] (PIRES; REIS, 1999, p. 36).

Porquanto, sem deixar de apontar a importância da escola pública para o povo, especialmente para a classe trabalhadora. Não a reduzindo obviamente, em um espaço preparatório de trabalhadores e/ou um aparelho de ecos ideológicos de classes antagônicas (XAVIER, 1993), mas como um lugar de reais possibilidades emancipadoras. Que subsidie a construção de capacidades autônomas, para investigar, analisar, refletir, compreender e questionar os diversos sentidos e situações que compõem o mundo do qual toda a espécie humana está inserida, seja em assuntos de cunho econômico, político, social, cultural ou artístico.

O estudo teórico que será exposto na próxima seção, pontua questões pertinentes para compreender a origem e significado de escola pública. Esta análise é inevitável, pois, não há como jogar algumas conjecturas sobre a escola pública sob a bandeira do valor imaterial sem antes valer-se teoricamente para discutir questões de sua história, sua organização e o seu estabelecimento enquanto instituição em meio a conflitos e lutas de classe. É necessário saber que a escola pública vem sendo utilizada, segundo Xavier (2005), como uma espécie de “aparelho reprodutor” da ordem vigente, para sustentar a nova classe dominante (burguesia). Quanto à estrutura de classes e escola pública, de acordo com Teixeira (1956, p. 18), a criação da escola nunca teve o “propósito de subverter a estratificação social reinante.” Ou seja, como já evidenciado neste trabalho, a escola pública por si só, não é uma cura definitiva para as moléstias sociais.

A partir desta discussão é que se pode trabalhar a temática desta monografia, e, por sua vez, deixar claro que o resgate do real sentido formativo da escola se dará quando este espaço tiver reconhecimento e valorização como um bem patrimonial imaterial de suma relevância social. Sem esquecer que ela nasceu do âmago de contradições e desafios, que atravessam o passado e continuam na contemporaneidade. Deixando claro os enfrentamentos futuros, necessários para construir coletivamente a escola pública segundo as possibilidades que os discursos ideológicos globalizantes vendem. Um mito educacional, que assim como a globalização da perversidade segundo Santos (2001) não é irreversível, as mazelas da educação pública podem ser revertidas.

Portanto, existe sim a possibilidade de superação desta (des) organização da escola dita como pública, para poder realmente atender aos interesses do povo. Tal ensaio teórico é fundamentado por Frigotto (1989 e 2005), Gramsci (2001), Leonel (1994), Pires e Reis (1999), Sanfelice (2005), Saviani (1999 e 2005), Teixeira (1956 e 2007) entre outros que corroboram para a compreensão das considerações da próxima seção de desenvolvimento.

### **3.1 Escola Pública: origem e significado de ser pública**

O ideal de educação pública e a escola como espaço formal provedor dela, não é uma invenção contemporânea. Pelo contrário, esta escola era tão idealizada já no início da Revolução Francesa (século XVIII), que objetivava uma escola pública voltada para todos, cujo propósito pretendia romper com a organização de uma sociedade onde privilégios que eram garantidos por “castas”, ou seja, oriundas de heranças ou favorecimentos monárquicos e/ou

religiosos, não mais existissem, e que, cada sujeito pudesse encontrar na escola uma posição social (TEIXEIRA, 2007).

O percurso das escolas até o seu formato de preparo social do sujeito moderno, no qual a sociedade burguesa se assentou, segundo Souza, Ferreira e Barros (2009, p. 489) destacou-se “[...] três momentos históricos em que a educação formal assumiu características diversas, até a sua institucionalização pela escola pública no último quartel do século XIX.” Onde, em um primeiro momento, na idade Feudatária (entre os séculos XI e XIV), a educação estava vinculada à igreja e obviamente, o ensino era dirigido para a pequena e restrita nobreza e do clero. No Brasil, esta primeira etapa de educação, que vai do século XVI a meados do século XVIII, a instrução era caracterizada como pública, por ser mantida por recursos da coroa portuguesa, porquanto, era ministrada, para dizer o essencial, por escolas religiosas (SAVIANI, 2005).

Dando continuidade com o segundo momento, trata-se da passagem do período Feudal para o Capitalismo, no *Game Of Thrones*<sup>5</sup> (jogo dos tronos) entre a burguesia e a monarquia. Uma revolução burguesa<sup>6</sup> que dentre outras exigências que eram privilégios “[...] exclusivos da nobreza feudal” e no que se refere a educação, que “[...] fosse voltada para todos os homens, passando a ser um direito desses, deixando de ser apenas privilégio de classe.” (SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009, p. 490).

O terceiro momento exposto pelos autores é a consolidação da burguesia como classe dominante. Impulsionando ainda mais a urgência de uma educação que adestrava todos os homens ao recém-nascido modo de produção capitalista em conformidade com as interpelações dos sujeitos dominantes. Neste cenário a escola pública nasce não para emancipar e promover construções concretas e autônomas da realidade, da forma que ela habilmente foi fantasiada e vendida para as classes populares, mas sim, com a função “[...] de “educar” o indivíduo às normas burguesas [...]” (SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009, p. 493). Neste caso, uma melhor compreensão da escola pública moderna deve ser apresentada, aprofundando mais no encaixe histórico dela.

É na França que, como Leonel (1994) destacou em sua tese de doutorado, se inicia a luta pela escola. Ela ainda acrescenta que “[...] a França não estava sozinha nessa campanha.

---

<sup>5</sup> Uma sátira sobre a revolução burguesa e a obra de George R. R. Martin, também adaptada para seriado pela HBO, de gênero fantasia que recria uma sociedade medieval onde retrata o jogo mortal entre famílias poderosas e dinásticas. No qual o prêmio é o trono de ferro e controle dos sete reinos. A luta também é a reivindicação da independência e liberdade de certos povos, pobres e escravos (a maioria).

<sup>6</sup> Movimentos sociais e políticos ocorridos entre 1640 e 1850, partindo da burguesia que objetivava o rompimento do modelo feudal absolutista.

Trata-se de um acontecimento mais ou menos sincronizado entre os países, determinado pelas mesmas necessidades [...]” (LEONEL, 1994, p. 181). No entanto, a mencionada campanha não foi solucionada da mesma maneira nos países envolvidos e muito menos essa “Revolução” foi trabalho de apenas uma classe, longe disso, “[...] ela é a eclosão de uma longa e complexa luta de classes e o resultado de alianças de classes, envolvendo todo o povo [...].” (LOPES, 2008, p. 21). O desfecho desse enredo, conhecidamente é o nascimento de um novo estilo de vida, como já mencionado, a substituição concludentemente do feudalismo pelo modo de produção capitalista.

Neste cenário de tantas mudanças, a população podia usufruir dos espólios das lutas por mudanças sociais, políticas e econômicas. Assim o modo antigo de ensino foi substituído por um novo modo de educação pública para a população. Conquanto, esta ideia de escola pública, foi absorvida e convertida pela burguesia para consolidar o seu projeto hegemônico, um espaço apresentado “idealmente” vestindo a fantasia de uma educação que não é mais um “privilegio”, mas, sim um “direito” para todos (SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009). Quando, na verdade, a realidade é outra, a escola pública como instrumento de disseminação e massificação da sociedade para obedecer a seu novo senhorio.

A instrução fora tornada um direito público, como já exposto, na passagem do regime feudal para o capitalismo. Neste sentido, como destacou Lopes (2008), a revolução burguesa retrata a tomada pelo regime burguês à responsabilidade de educação pública como maneira de autenticar seu poder, uma forma de coesão social, dirigindo seus interesses às classes inferiores. Em outros termos, trata-se da educação pública como um dever, mas, um dever no sentido da imposição, afinal, o homem alienado ao antigo regime nesta nova organização social precisava ser domesticado ao modo de produção capitalista e a novas morais burguesas que a acompanhavam (LEONEL, 1994).

É importante destacar que a escola pública não era apenas um plano para assegurar e defender os interesses da classe burguesa dominante, mas também, um instrumento de resposta de “contra revolução”. A escola nesse aspecto, tinha um papel muito mais eficiente e menos danoso que os embates violentos. Foi no século XIX em meio a um período de conflitos sociais, crescimento do comércio mundial e a ascensão industrial que a escola pública entrou para assegurar a estabilidade da estrutura capitalista frente à crise. Esta situação consistia-se:

Tratava-se, na verdade, de defender os interesses burgueses frente a grande crise do capital, na esteira do qual seguiam as lutas comerciais por novos mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava. Ora, se os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais

ser adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito, submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus “deveres para com Deus” pelos seus “deveres para com o Estado”. (LEONEL, 1994, p. 184-185).

Outra questão precisa ser colocada antes da análise teórica sobre as diversas acepções sobre o público. O questionamento se faz justamente com a retomada dos primórdios da revolução burguesa sobre uma das bandeiras principais hasteada pelo movimento que era da “igualdade”. Porquanto, de tudo o que foi exposto até agora, salvo engano, apenas destaca em síntese a troca de um soberano por outro e a “modernização” da imposição de seu poder totalitário, onde é forçado de maneira sutil e abstrata. Ou seja, a dominação e repressão se efetua de forma simbólica diferentemente dos regimes de séculos anteriores (FOUCAULT, 1999). Seria mais uma fábula que se perdura até a contemporaneidade? De fato existe uma real igualdade entre as pessoas?

Neste caso eis que surge o mito da escola como condição de atingir a dita igualdade, a “porta da esperança” para a ascensão social. Exigiu-se a consolidação da igualdade no acesso à educação que, em teoria, possibilitaria a concretização de toda a fábula. Mais uma vez, aqui reforça que, a estrutura capitalista se traveste de modernidade (globalização), porém, a venda das fábulas parece ser um fenômeno mais pretérito do que moderno, como alguns autores creem ser. Para tal fábula burguesa, Boto (2005, p. 784-785) escreveu que:

[...] a escola é alçada a dispositivo de ruptura com o Antigo Regime – o que a Revolução Francesa fizera no sentido da materialidade objetiva deveria se firmar subjetivamente no coração e nas almas de um povo a ser instruído. A escola desenhada pelos revolucionários franceses era tida por universal e única para todos, de maneira que os mais talentosos pudessem “naturalmente” expressar o seu mérito e o seu destaque. Surge como bandeira de luta da escola moderna de Estado o sonho republicano por um sistema de ensino público, gratuito, laico, universal, único e obrigatório. Seria universal por pretender colocar na mesma classe todas as crianças, todos os jovens – meninos e meninas, ricos e pobres, loiros e morenos, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes das cidades ou dos campos. Supunha-se único porque o ensino ministrado, no conjunto, deveria ser o mesmo quanto a seus conteúdos e a seus métodos, para todos os estudantes, independentemente de quaisquer identidades e pertenças comunitárias por eles abraçadas.

Depois do breve panorama dos desdobramentos e estabelecimento da escola como pública, cabe agora iniciar a discussão teórica acerca das diferentes noções sobre o conceito de escola pública (SAVIANI, 2005), visando uma maior compreensão do significado de ser público conforme foi proposto no início deste capítulo. Cabe ressaltar, que os autores trazidos para o diálogo, analisam o tema no viés da “História e Historiografia da Escola Pública no Brasil”.

Valendo-se ainda das contribuições teóricas de Saviani (2005), o autor atentou que o primeiro passo é destacar que existem muitas acepções sobre o conceito de escola pública, salientando a pertinente questão “O que se deve entender pelo adjetivo “público” que aparece na expressão caracterizando escola?”. A partir desta questão Saviani (2005, p. 02) descreve as principais acepções sobre escola pública:

Sabemos que o público se contrapõe ao privado e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses da elite. Finalmente, público está referido ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade.

Mediante ao apresentado, destaca-se que a acepção que perdura no século XX referindo-se como público, é aquilo que se relaciona com o Estado como instituição e que deveria cuidar dos interesses comuns e coletivos. Entretanto, Sanfelice (2005), no que se refere a esta noção, atenta para uma subacepção para a distinção entre Estado e Estatal, assumidas e difundidas como uma expressão de sentido equivalente. O autor também mostrou certa preocupação com uma escola dita pública, porém, nos moldes estatais onde em uma sociedade com rivalidades de classes, engendra-se em conceito ideológico. Então, em um modelo Estatal, “[...] oculta-se a associação entre os que controlam o Estado e os que possuem e controlam os meios de produção.” (SANFELICE, 2005, p. 91). Nas mesmas linhas o autor também infere que o Estado quando Estatal não é público ou de proveito da população, afinal, propende e favorece o interesse privado.

A escola pública estatal é coordenada e sustentada pelo Estado, que segundo Saviani (2005) abarcava todos os níveis e áreas da educação, que em tese deveria prover recursos pedagógicos e materiais para a condução adequada do ensino. Esse sentido estatal permaneceu no século XX, no contexto do Estado liberal em direção ao Estado de bem-estar social (SAVIANI, 2005, p. 12-13).

Contudo, esse significado é rompido com as ideias neoliberais no final do século XX e início do século XXI que impulsionaram a reforma do Estado. Nessa via, a escola pública é dever do Estado e da sociedade, ou seja, a educação entrou numa lógica de mercadoria, um serviço que pode ser privatizado. Chauí (2003, p. 06) complementa afirmando que:

[...] essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos

do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado.

O cenário acima apresentado, retrata a escola pública no Brasil que vem assumindo um papel de prestadora de serviços educacionais e atendendo as predileções da universalização da educação. Sendo este um dos planos e ajustes políticos, econômicos, sociais e educacionais para atender o projeto hegemônico da burguesia brasileira que encontrou na liderança política de Fernando Henrique Cardoso<sup>7</sup> a capacidade de efetivação a longo prazo deste projeto que deixou o país seguro ao capitalismo (FRIGOTTO, 2005).

O autor também atentou para a consequência mais significativa em meio aos vários movimentos de desmonte da esfera pública, ligados à “nova (des) ordem da mundialização do capital”, que foi a “privatização do pensamento pedagógico”. Esta privatização foi atingida no governo de Fernando Henrique Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, ao adotar parâmetros curriculares oriundos do neoliberalismo e atrelada à lógica de mercado, irradiada nos convênios com o Banco Mundial. Frigotto (2005, p. 233) acresce que: “Trata-se, aqui, de transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócios, por meio dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação, em política oficial com força de norma ou de lei para todos.”

Dado isso, ao longo dos anos o discurso ideológico da dualidade entre escola pública e privada, a que “presta e a que não presta”, vem ganhando força. Um movimento para reforçar a desestatização, inculcando nas pessoas a ideia de que o público é ineficiente. De outro lado, na análise feita por Leonel no contexto anterior da revolução burguesa, e mais especificamente o direito à educação pública, a autora mencionou sobre os princípios e direitos de uma sociedade “[...] ou valem muito, ou não valem nada, dependendo do lado que está. No caso específico da escola eles não pareciam não valer nada.” (LEONEL, 1994, p. 177).

Tal apontamento pode ser considerado como presente na realidade social e da escola pública. Como já mencionado no capítulo dois deste trabalho, na articulação da globalização da perversidade quando não há a genuflexão ao sistema os demais setores tendem a desaparecer ou são deixados à própria sorte e, posteriormente, entram no processo de desqualificação e fragmentação através de discursos que depreciam, por exemplo, a função escolar como algo

---

<sup>7</sup> Um sociólogo, cientista político e professor universitário, muito referenciado com “FHC”. Foi o 34.º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003. Frigotto (2005), mencionou em seu texto que o ex-presidente construiu um governo de centro-direita, por meio da “ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal”, atendendo ferreamente prescrições dos organismos internacionais.

importante. Desse modo, Frigotto (2005) apresentou uma advertência baseada na epígrafe de Benjamim, 1985, usada em seu texto como um norte:

[...] metodológico para pensar a escola pública brasileira na atualidade [...] sobre a reiteração de uma tradição cultural das classes dominantes de estabelecer consensos pelo alto, cooptando intelectuais e lideranças vinculados às classes populares para manter e reproduzir uma das sociedades capitalistas mais desiguais do mundo e, no seu interior, uma escola funcional, elitista e dual. A força ideológica das teses neoliberais [...]. (FRIGOTTO, 2005, p. 221-222)

O assunto ao qual o autor se refere na citação acima, é um desafio que só pode ser superado a partir de um plano educacional que exclua toda legislação pautada nas ideias neoliberalistas. Sendo uma condição política para que se possa “[...] viabilizar o projeto de escola unitária, pública e gratuita, universal e laica [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 246). A escola sugerida pelo autor seria construída na diversidade, como “unidade do diverso”, pública e unitária, politécnica para ensinar o concreto.

E de tudo o que foi exposto até agora, no que se refere a um maior aprofundamento de perspectivas da escola pública no Brasil, os problemas emergiram, possivelmente, quando um certo sujeito disse “terra a vista”. Pois, levando em consideração os governos que assumiram a chefia do Estado brasileiro ao longo dos anos, e que vem “cuidando” da escola pública de maneira despreocupada com o seu destino e/ou daqueles que dependem do ensino público, acabam por forçar a escola a um aspecto de “improdutividade”.

De acordo com Frigotto (1989) a escola pública nos moldes atuais é uma construção histórica, configurada hegemonicamente conforme os interesses da classe dominante para oferecer uma educação para a adaptação e alienação quanto a realidade. O autor chamou a atenção para este movimento global, mesmo que a escola não seja ligada, como já mencionado no capítulo anterior, diretamente aos processos globalizantes, entretanto, de forma vertical, e com a ajuda das marionetes que ocupam posições no governo, articulam a educação pública aos interesses do capital.

Entretanto, Frigotto (1989) refuta as teses de uma escola como “aparato ideológico”, destacando que a mesma se insere no movimento capitalista mesmo que contraditoriamente devido às “mediações de natureza diversa”. Neste aspecto o autor ainda reitera a discussão:

Defendemos, então, a tese de que a relação que a teoria do capital humano busca estabelecer entre educação e desenvolvimento, educação e renda é efetivamente um truque que mais esconde que revela [...]. Aceitamos que a educação escolar em geral não tem necessariamente um vínculo direto com a produção capitalista; ao contrário, esse vínculo direto tende a ser cada vez mais tênue, em face do movimento geral do capital de submeter de modo não apenas formal, mas real [...] Não aceitamos, porém,

as teses que definem a escola apenas como um aparato ideológico, reproduzidor das relações sociais de produção capitalista [...] e por isso, partimos da suposição de que a escola, ainda que contraditoriamente, por mediações de natureza diversa, insere-se no movimento geral do capital e, neste sentido, a escola se articula com os interesses capitalistas. (FRIGOTTO, 1989, p. 23-24).

Ainda no debate sobre a escola de um ponto de vista dual, ou seja, ela como produtiva e improdutiva, Frigotto (1989) demonstrou que esta situação é emergente da desqualificação da educação pública como um dos diversos estratagemas dos sujeitos donos do modo de produção capitalista. A escola ocupando um espaço como improdutiva se dá pelo fato de que ela é forçada a ser na maioria das vezes. Em contrapartida, ela é, ao mesmo tempo, produtiva para o capital e, segundo o autor, a escola:

[...] cumpre mediações importantes para as necessidades do capital, a desqualificação do trabalho escolar [...]. A escola será um *locus* que ocupa – para um trabalho “improdutivo forçado” – cada vez mais gente e em maior tempo e que, embora não produza mais-valia, é extremamente necessária ao sistema capitalista monopolista para a realização de mais-valia; e, nesse sentido, ela será um trabalho produtivo. (FRIGOTTO, 1989, p. 27).

Desta maneira pode-se perceber o potencial transformador e o valor das escolas públicas. Se não o fosse, não haveria motivos da ideia de uma instituição de educação pública ser incorporada nas estratégias das revoluções burguesas. E que, posteriormente após o seu firmamento como classe dominante a ter usado para superar as crises que viriam depois, como espaço para adaptar ao que era a nova ordem vigente e para manter a integridade da estrutura indefinidamente.

Por conseguinte, entende-se que neste panorama, é a possibilidade emancipatória que a escola pública pode promover que está em jogo na realidade do capital. Formar os sujeitos para uma vida intelectual-autônoma é perigosa para o mundo globalizado capitalista, então, a formação em sua completude das pessoas é corrompida. Subversão está que tem a ajuda do Estado, que explora politicamente a escola pública em favor do capitalismo (FRIGOTTO, 1989).

Esta exposição teórica leva a refletir sobre o contexto atual educacional, social, político e econômico brasileiro que é desalentador, conquanto, dá mais motivos para aprofundar os estudos sobre a escola pública com finalidades de disseminar concepções viáveis para suscitar a consciência coletiva sobre a importância das escolas públicas. A ideia de Frigotto (2005) de recuperar o real sentido da educação pública é válida, no entanto, apenas propor o rompimento das legislações extremamente carregadas de ideários neoliberais não é o suficiente.

Aqui entra a ideia da escola pública respeitada, valorizada, um espaço de intelectualidade, autônoma e que poderia contribuir com a luta pela igualdade social, para superar as divisões injustas de classe, instituindo a mesma como um patrimônio imaterial. Este trabalho tem o pensamento fixo e convicto de que, apenas dessa maneira, não somente a crise escolar, mas também a crise em outros setores, poderá ter solução. A escola que hoje é corrompida pelos interesses dominantes, assim como na globalização apresentada por Santos (2001), valendo-se mais uma vez de suas palavras, porém, adaptando o sentido para, por uma outra escola, pois, como já dito, o *abusus non tollit usum* (o abuso não impede o uso), este princípio também cabe aqui. Onde a escola pública, que pode ser uma coisa boa em si, mesmo sendo usada para fins ideológicos perversos. Uma escola também baseada nos pensamentos de Gramsci:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMASCI, 2001, p. 33).

Dito isto, as próximas seções têm justamente o propósito de aprofundar nas ideias de escola, lugares de memória e patrimônios (NORA, 1984). Recapitula conceituações sobre patrimônios imateriais com auxílio de Arantes (2010), transparências do IPHAN e da UNESCO e ratifica a importância e relevância da escola com o auxílio de Ahlert (2003), Arroyo (2005), Freire (2000), Frigotto (2005), Garcia (2004), Leonel (1994), entre outros.

### **3.2 Escola Pública: considerações entre memória e lugar a partir de Nora (1984)**

A abertura desta seção deve começar dizendo que, esta parte pretende construir a associação entre escola e a teoria de Nora (1984) sobre lugares de memória e patrimônios. Apontando a escola pública para além de um espaço de transmissão e/ou conservação cultural, histórica e intelectual que, pela mesma via de regra da importância simbólica, social e também da memória, ela pode ser alvo de ideias preservacionistas de caráter imaterial.

O *Les lieux de mémoire* (lugares de memória) foi uma abordagem teórica formulada pelo francês Pierre Nora (1984) que impulsionou, no século XX, a tendência de identificação e preservação de lugares simbólicos que davam identidade a um povo ou à sua relevância social. A hipótese levantada pelo autor sobre a problemática dos lugares de memória e patrimônios estão acerca da ideia de um mundo “[...] que entrou na dança, pelo fenômeno bem conhecido

da mundialização, da democratização, da massificação, da mediatização.” (NORA, 1984, p. 08).

Desta maneira, Nora (1984) chamou a atenção justamente para o mundo globalizado, que gera um “movimento de descolonização interior” que, por consequência, prejudica várias áreas com forte bagagem de memória, exaurindo-as da “bagagem histórica”. Ainda segundo o autor, isto significa o fim das “sociedades-memória”, para além daquilo que Nora considerou como asseguradores da conservação e a transmissão de valores, sendo eles, a igreja ou a escola, a família ou o Estado (grifo do autor).

Para os lugares de memória, a compreensão lógica parte de três sentidos: material, simbólico e funcional (NORA, 1984). Conforme o autor, mesmo sendo um lugar material, só é um lugar de memória se houver investimento simbólico. Este investimento simbólico pode ser exemplificado pelas figuras das pirâmides de Gizé (dos faraós Queóps, Quéfren e Miquerinos), que vão além de grandiosas e monumentais construções que a civilização egípcia antiga abandonou. Até mesmo a palavra pirâmide carrega o sentido de símbolo, pois o termo que não vem da língua egípcia, é a junção de duas expressões a partir do grego “pyra” que pode significar fogo, luz, símbolo (grifo do autor) e “midos” que quer dizer medidas (VERONEZ; FERRARI, 2011).

Em suma, o exemplo das pirâmides é para elucidar que estes túmulos colossais faraônicos de mais de quatro mil anos, antes mesmo de se materializarem como uma grande construção, foi algo simbólico, um rito religioso inerente aos costumes e crença do povo egípcio. Este amontoado de pedras calcárias é classificado como um Patrimônio Mundial pela UNESCO, entretanto, toda a materialidade reconhecida e preservada, carrega em primeira instância um legado de natureza imaterial, uma característica que não pode ser medida, porém, que levava um propósito importante para aquela civilização, uma significação simbólica.

A partir deste exemplo, Nora (1984) entendia que os patrimônios culturais não estavam totalmente ligados à uma ocupação física de espaço. Neste aspecto, o autor englobou as diversas particularidades dos bens culturais, pelos quais os povos podem explorar seu tesouro simbólico como possibilidade táctica patrimonial. Ou seja, os grupos sociais podem construir o seu patrimônio e, por conseguinte, colocá-los em disputa de preservação como um direito cultural, ancorado nas questões de pertencimento e identidade. Nora também observou que surgiria uma nova era de patrimônios, embora, o seu diagnóstico do novo período seria marcado pela hipertrofia patrimonial.

Esta hipertrofia patrimonial foi justamente sentida a partir do século XIX, em processos já mencionados no capítulo um como interesses conflituosos (ARANTES, 2010), onde

geralmente as ambições das classes dominantes neste período que determinavam e decidiam o que seria ou não reconhecido e preservado.

Apesar deste jogo de poder ainda se fazer presente na atualidade, não se pode deixar de ressaltar novamente a expansão do patrimônio, que, ainda no século XIX, começou a superar o puro aspecto material e a considerar o valor simbólico, logo imaterial. Muitos documentos da UNESCO introduziram conceitos ampliados de patrimônio na tentativa de contemplar um público maior.

Mas, retomando as associações entre lugares de memória e escola pública, ela ocupa o papel de asseguradora, conservadora e veículo de divulgação da memória coletiva (NORA, 1984). Deste ponto, a escola tem um claro e importante papel para o autor, embora o mesmo não a indique em seu texto como um patrimônio, visto que o seu foco é caracterizar de forma macro os lugares e as problemáticas que cercam as memórias coletivas. Então cabe a esta monografia ousar e apresentar a escola pública como lugar de memória, colocando que ela atende os critérios pontuados por Nora (1984, p. 27): “Os lugares são nosso momento de história [...]. Nesse sentido, o lugar de memória é um lugar duplo; um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações.”

A escola apontada como um lugar de divulgação e conservação daquilo que Nora considerava como memória, logo patrimônios simbólicos, também é alvo atual de alguns autores que destacam a importância da “Educação Patrimonial” como proposta metodológica para o desenvolvimento de práticas educacionais, direcionadas para o aprendizado sobre o Patrimônio Cultural brasileiro, e, até mesmo, propostas no âmbito de preservação do patrimônio físico escolar público. Ressaltando que realmente é de extrema importância a adição desta temática nos currículos e nas disciplinas escolares e previsto na Constituição que protege o direito de preservar as identidades sociais. Pois é uma atribuição da escola, também, ensinar que a preservação dos bens culturais e a memória do povo é dever do Estado, mas que é de interesse de cada sujeito se preocupar com este assunto e exigir a preservação de tudo aquilo que é de relevância social. Neste panorama, a escola contribui para suscitar em cada pessoa que ela pode lutar pela preservação do patrimônio brasileiro, seja aqueles que já são reconhecidos, ou, os que têm potencial de registro.

Esta visão atual da escola pode ser evidenciada no posicionamento de Arroyo (2005, p. 33), que as escolas “[...] assumam seu papel de ressignificar as relações entre os educandos enquanto cidadãos e a cidade, sua memória, sua história, seu passado e seu presente [...]. Vista

nessa direção a Educação Urbana poderia constituir-se em agente dinamizadora dos currículos escolares.”

Vale ressaltar que o IPHAN, por intermédio da portaria 137/2016, entende como educação patrimonial os processos educativos tanto formais quanto informais, que tencionam corroborar com reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural. A educação patrimonial adquiriu maior relevância, também, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que indica no artigo 1º, o estudo da realidade social, política e cultural: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDBEN, art. 1º).” O artigo 26 faz menção a diversidade regionais e locais, na mesma via tem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que indicam como elemento necessário na educação básica a “pluralidade Cultural”.

Por mais importante que seja esta visão sobre a escola, ela não pode ser considerada apenas como zeladora da memória, transmissão e conscientização patrimonial para gerações futuras, claro que aqui não está afirmando que ela deve ser eximida desta função. Mas limitar a escola apenas como asseguradora e transmissora de memória é um reducionismo da instituição, é um engano teórico que, segundo Nora (1984), age como pura “revivificação” no sentido de convocadora do passado pelos sujeitos da atualidade. Esta redução da instituição dificulta a valorização e reconhecimento dela.

Em síntese do que foi apresentado até o momento, encontrou-se a relação que a escola ocupa uma dimensão importante na questão dos lugares de memória nos escritos de Nora (1984). Evidenciou-se, também, o seu importante papel na formação de uma consciência e preservação do patrimônio histórico e cultural, que muitos estudiosos da educação compartilham deste posicionamento da educação como salvadora dos patrimônios (UNESCO, 2017).

Conquanto, desconhece-se algum autor que corrobora diretamente com a ideia partindo do próprio lugar escola pública, no reconhecimento como patrimônio imaterial. Visando proteger e fortalecer este espaço contra os ataques endógenos ou exógenos perversos que subvertem a ideia de escola pública desde a revolução burguesa. Na próxima seção, fica delegada a responsabilidade de rememorar o conceito de patrimônio na perspectiva estrita brasileira e apontar, mesmo que minimamente, uma possível nova compreensão da escola pública para o registro dela como patrimônio imaterial brasileiro.

### 3.3 Escola Pública como Patrimônio Imaterial: por que?

Na falta de literatura acadêmica que sustentem a temática deste subitem, a seguir as reflexões se darão por intermédio de alguns diálogos e recapitulações, especialmente do primeiro capítulo que se ocupou dos conceitos de patrimônio. É válido também pontuar que esta monografia não tenta criar conclusões e não se propõe a criar categorias analíticas, por motivos óbvios, uma vez que, um trabalho de conclusão de curso não possui uma estruturação que subsidie possibilidades de abarcar todos os aspectos que levassem a um caminho efetivo desta proposta ousada, que se arrisca com uma empreitada complexa e percorre diversas esferas, sociais, políticas e governamentais. E não esquecendo dos interesses ideológicos que não só estão por trás das mazelas da educação pública, mas também, estão atreladas às políticas de reconhecimento e preservação de patrimônios.

Tudo o que até agora foi elucidado é apenas um ensaio teórico que pode ganhar maior corpo com novas e aprofundadas pesquisas, se propondo a ampliar os estudos aqui iniciados que não chegam nem a construir um arcabouço, mas, que desenha muito bem a potencialidade deste assunto.

Como já discutido, patrimônio pode ser entendido como aquilo que alguma autoridade pública nomeia e preserva, seja a trajetória, a história e a identidade de um certo grupo da sociedade. No Brasil a noção de patrimônio avançou, ficou um pouco mais ampla. Pois, no começo, por conta de algumas decisões do governo brasileiro através do primeiro órgão de preservação brasileiro, chamado de Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SEPHAN), se propôs a proteger sobretudo aquilo de natureza material. Como consequência, criou-se uma bolha de patrimonialização de prédios antigos, especialmente construções do período colonial. Mediante essa priorização em se preservar sobretudo o patrimônio das cidades coloniais por serem consideradas históricas, surgem as seguintes questões: e as outras cidades brasileiras, também não são históricas? Por que será que acontecia isso?

Isto se deu porque as noções de patrimônios no Brasil começaram estreitas, e foram se expandindo com o tempo. Atualmente aquilo que é considerado patrimônio, isto é, bens culturais que são preservados pelo Estado em qualquer umas das esferas da federação, seja pelo governo federal, estadual ou municipal, podem atender de maneira ampliada as diversas manifestações culturais, expansão devido ao Decreto 3.551/2000.

Possibilitando também, um certo nível, embora que de maneira tímida, de democratização no que concerne ao reconhecimento e preservação do patrimônio, porquanto, ainda há muitos obstáculos a serem superados. As autoridades públicas precisam ouvir ainda

mais a sociedade, pois, no ato de escutar o povo é que se pode entender, o que é de fato importante para determinado grupo, aquilo que o identifique, que crie um real sentimento de pertencimento (ARANTES, 2010). Então, envolver a sociedade nas tomadas de decisão é de suma importância para a efetivação do ato de preservar. Neste sentido não adianta “tombar” um patrimônio material ou registrar um patrimônio imaterial se não é de importância para a sociedade (FRANCO, 2015).

Foi apresentado também que, patrimônio material são as coisas tangíveis, isto é, o que é possível tocar, por exemplo, uma caneta, um móvel, um prédio, um livro e outros diversos itens que poderiam ser citados. Já o imaterial, também chamado de intangível, é aquilo que não se pode tocar, está no campo simbólico assim como uma dança, um modo fazer ou um sotaque. É importante lembrar que alguns patrimônios imateriais geram materialidade, como já citado no exemplo das Pirâmides de Gizé. Nesse sentido, praticamente todo patrimônio material tem uma dimensão imaterial. Mas por que uma escola pública como patrimônio imaterial? Ela é indispensável ou tem relevância social?

Retomando mais uma vez sobre patrimônio, por força de lei, Garcia (2004) em sua consideração à Lei da Ação Popular 4.717, de 29/06/1965, estabelece que o patrimônio público:

[...] em seu artigo 1º, parágrafo 1º, como o conjunto de bens e direitos de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico, pertencentes aos entes da administração pública direta e indireta. Segundo a definição da lei, o que caracteriza o patrimônio público é o fato de pertencer ele a um ente público – a União, um Estado, um Município, uma autarquia ou uma empresa pública, por exemplo. Trata-se de uma acepção restritiva do termo, que considera que o patrimônio público é formado pelos bens públicos, definidos no Código Civil como sendo os bens do domínio nacional pertencentes às pessoas jurídicas de direito público interno, diferenciando-os, portanto, dos bens particulares (artigo 98). Esses bens públicos, de acordo com o Código Civil, são, entre outros, os rios, mares, estradas, ruas e praças (bens de uso comum do povo) [...] (grifo do autor).

Contudo, numa acepção de escola pública como um possível bem patrimonial, ela caberia numa compreensão mais ampla de patrimônio público conforme o entendimento de Garcia (2004), no qual o bem público remete-se ao conjunto de bens e direitos pertencentes a todos e não de posse de uma determinada entidade ou indivíduo. De acordo com este aspecto, a autora complementa que:

[...] o patrimônio público é um direito difuso, um direito transindividual, de natureza indivisível de que são titulares pessoas indeterminadas e ligadas pelo fato de serem cidadãos, serem o povo, para o qual o Estado e a Administração existem. Nesse sentido, o patrimônio público não tem um titular individualizado ou individualizável – seja ele ente da administração ou ente privado – sendo, antes, de todos, de toda a sociedade. Assim é que o patrimônio público abrange não só os bens materiais e

imateriais pertencentes às entidades da administração pública (os bens públicos referidos pelo Código Civil, como imóveis, os móveis, o erário, a imagem, etc.), mas também aqueles bens materiais e imateriais que pertencem a todos, de uma maneira geral, como o patrimônio cultural, o patrimônio ambiental e o patrimônio moral. (GARCIA, 2004)

No entanto, pode surgir o questionamento sobre o valor da educação pública, que imediatamente remete à imagem da escola no que concerne aos processos formalizados de ensino (BRANDÃO, 2007). Surgindo assim questionamentos sobre o seu potencial transformador social. Assinalando que, neste momento, fala-se de possibilidades positivas e não do uso indevido que geralmente são impostas às escolas.

Em momento algum a escola pública foi concebida neste texto como panaceia, uma fonte milagrosa que pode remediar todas as mazelas sociais, porém, valendo-se das palavras de Freire (2000, p. 31): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Por intermédio desse pensamento freiriano, é mostrado que as mudanças sociais advêm precipuamente da educação. A escola pública pode promover, em um entendimento amplo e positivo da educação, uma formação para o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais e morais das pessoas, visando além da integração social, formar sujeitos conscientes de suas responsabilidades. Nesse sentido, ela tem uma tarefa imprescindível para a plena construção da noção e respeito do sentido de igualdade e cidadania.

A escola é o lugar de fluxo de gerações. Os que passam por ela aprendem partes importantes do conhecimento necessário para a construção da vida de cada sujeito. Ela não é apenas um lugar de ensino ou saída de informação, mas sim, de onde são trazidas contribuições para a vida das pessoas. Ela é um movimento dual de formação e configuração social, afinal, “As escolas refletem a sociedade e a sociedade reflete as escolas.” (FOWLER, 1996, p. 25). Nas mesmas linhas, o autor afirmou que a escola também pode ser considerada como um pilar da cultura, no sentido de oferecer para a geração mais jovem o conhecimento e compreensão que acumulou, onde preserva-se o nível de civilização.

Isto é, enquanto a escola forma a sociedade, também é formada com aquilo que a sociedade leva para dentro dela. Nesse sentido, o que é a escola senão uma assimiladora do meio? Afinal a escola é construída a partir das contribuições de seus alunos, professores, funcionários, objetos, documentos e registros. Preservar a escola é também preservar a memória, a identidade do bairro, da cidade, do estado, enfim, de todo o país.

A escola pública, como um patrimônio imaterial, é o reconhecimento dela como um lugar de memória e, também, de sua relevância social. Um patrimônio imaterial não pode ser mensurado por procedimentos, pois ele não ocupa lugar físico, ele apenas tem um propósito.

É essencial aditar aqui que a escola também pode se enquadrar como um patrimônio quando ela for vista como tal por parte da sociedade, visto o quão é importante é o envolvimento de todos nesta ideia. Então isto deve partir, em primeiro lugar, da consciência de todos no que se refere à importância e relevância das escolas públicas, já demonstrada ainda neste capítulo. Ou seja, criar coletivamente a intencionalidade de patrimonializar este espaço. Porquanto, se não houver esta conexão, infelizmente será inexequível o reconhecimento do significado simbólico dos legados sociais, que estão de certa forma, atrelados ao espaço escolar.

Dessa forma, esta proposta é uma ideia inicial que não precisa ficar apenas aqui, espera-se que tome maiores proporções até chegar ao ponto de impulsionar políticas e ações empreendidas pelo Estado para efetivar a escola pública como patrimônio imaterial.

Entretanto, o maior desafio além de considerar que a globalização tende a gerar a desvalorização cultural do povo e do espaço escolar público por intermédio de políticas que atendam os interesses do capital, existe outro aspecto que foi apontado por Ahlert (2003), que de acordo com ele, em uma sociedade na qual existem conflitos e interesses de classe, que são os desfechos do:

[...] jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidas pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado. Estes agentes são os políticos, os partidos políticos, os empresários, os sindicatos, as organizações sociais e civis. No Brasil, estas políticas públicas hegemônicas pelas elites levaram historicamente para a exclusão social, pois sempre impuseram, em cada período com matizes próprias, as regras do jogo. (AHLERT, 2003, p. 130)

Reforça-se novamente a ideia da importância da escola pública para o desenvolvimento da sociedade que, para o seu resgate (FRIGOTTO, 2005), é necessário em primeiro lugar, reconhecê-la e registrá-la como patrimônio imaterial brasileiro. Que sejam construídas políticas de Estado que, além de prever seu reconhecimento como um bem público, seja também autônoma no sentido de não ser atrelada aos valores e parâmetros de mercado internacional, e que seja gratuita e laica. Desta forma, a escola pública como um patrimônio público pertencente a todos e vinculado ao Estado pelos rigores da lei. Pois, de acordo com Garcia (2004), ao Estado “[...] cabe, em primeiro lugar, adotar todas as providências necessárias à sua preservação e conservação.” Deste modo, tal reconhecimento seria, em teoria, um reforço para as responsabilidades já existentes e garantidas pela Constituição Federal de 1988, onde é dever do Estado oferecer educação, pública, laica e obrigatória.

Portanto, só a partir deste reconhecimento, não apenas por alguma autoridade pública, mas também da sociedade, que o seu envolvimento pode impulsionar a consolidação do que

pode ser tomado como um patrimônio. A escola pública é algo que se insere de maneira regional e local, englobando os aspectos culturais de cada região. No entanto, ela não é uma particularidade dessas regiões, ela é um bem público nacional. Talvez assim a escola pública tenha a possibilidade de oferecer uma educação emancipadora, e formadora de pessoas de pensamentos autônomos, livres e críticos para transformar em realidade a construção de uma sociedade, democrática e justa. A escola sobre bases da igualdade que seja base para um desenvolvimento social mais justo, sustentável e igualitário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elevar a escola ao reconhecimento e registro como Patrimônio Imaterial não é uma trajetória simples. Pelo contrário, este objetivo será alcançado por duras penas. Obviamente, este trabalho sozinho não é suficiente para teorizar o caminho, apresentando o problema e as possíveis soluções. Porém, aqui se iniciaram os primeiros diálogos necessários para formação de ideias que venham a possibilitar a efetivação do que foi proposto nestes escritos.

Que este trabalho monográfico suscite uma corrente de pensamento forte o bastante como um escudo protetor do espaço escolar público. Que, desventuradamente, vem sendo debilitado por interesses exógenos. Estes não apenas tentam desestruturar, mas também, subverter a ideia de público. Porém, nem sempre os ataques vêm de fora para dentro, mas, ocorrem por agentes endógenos, onde a iniciativa pública é atacada e desvalorizada, ironicamente, por seus próprios dirigentes e representantes governamentais. Impactos muito impulsionados pela “globalização perversa” (SANTOS, 2001). De acordo com D'Ambrósio (2005, p. 101) “A sociedade está passando por grandes transformações, com profundos reflexos na educação”.

Estes reflexos são motivos para as inquietações sobre a escola pública. Estas transformações, também conhecidas como globalização, têm se manifestado fortemente no âmbito escolar público, transformando esta instituição educacional num disseminador de políticas homogeneizantes. Para trazer essas reflexões sobre os impactos nas escolas públicas, este trabalho expôs a compreensão do termo globalização para além da definição ou significados encontrados no dicionário. Ancorados em autores que clarificaram a discussão, possibilitando, assim, um entendimento profícuo de seus desígnios políticos e econômicos.

A globalização é apresentada para as massas com a máscara de um desenvolvimento necessário e *ipso facto* (pelo próprio fato), um fenômeno crônico e inevitável, do qual todos estão fadados a compartilhar (SANTOS, 2001). Este sistema capitalista afeta indiretamente a escola pública em uma relação vertical e distante e transformando-a em um local que pode ser usado não para emancipar, mas sim, alienar. Tentando legitimar algo que, na verdade, é o embuste de uma lógica de mercado que dita formas de viver, pensar, agir e fazer. Também influencia fortemente na economia, política, hábitos e as diversas formas de expressão cultural.

Os efeitos negativos na iniciativa pública são verticais e distantes, no entanto, eles são aproximados com a ajuda das marionetes da elite, os representantes do Estado, que deliberadamente abrem as portas para o sistema acomodar-se no país e aprofundar as

desigualdades. Visto que, os agentes públicos são totalmente compelidos e subordinados a atender os parâmetros impostos pela globalização, desta maneira, eles acabam por abandonar as tarefas de proteção social (SANTOS, 2001).

Neste caso, a globalização, que é a unificadora mundial do capitalismo, é movida por um “motor único” (competitividade), alimentada pelo consumismo e guiada pelo acúmulo exacerbado. Conseqüentemente, se o governo não age como balanceador e freia a exploração que sempre pende para os interesses de uma classe dominante, o resultado é o contágio de lógicas redutoras, as privatizações, o aprofundamento da desigualdade social e o agravamento da pobreza. Esta última que, segundo Santos (2001), não é apenas um problema político, acima de tudo, ela é um problema estrutural.

Ao observar a situação, as políticas públicas tendem a se adequar e a reproduzir a ideologia da globalização que está carregada da lógica do mercado. Incessantemente a escola é onerada, principalmente pelos atuais representantes de governo da extrema-direita que se dizem os únicos *homines bonae voluntatis* (homens de boa vontade), entretanto, suas únicas boas vontades são as sucessivas tentativas políticas de subverter os bens públicos (FRIGOTTO, 2005). Aqueles que deveriam zelar do tesouro coletivo, são a antítese do que deveriam ser, enodando a sociedade e privando os sujeitos de suas principais armas: sua cultura, sua escola.

Mediante a isto, há a necessidade de questionar as agressões à probidade das heranças culturais e de memórias contidas, zeladas e transmitidas nas escolas públicas. Este questionamento deve ser feito por todos e, para tal, deve-se recorrer às lembranças daquele espaço no qual se passa cerca de treze anos de vida acadêmica. De modo a encontrar aquele vínculo que, muitas vezes, se perde pelo esquecimento ou pelos desencorajamentos impostos pela estrutura dominante.

Levando em conta a trajetória escolar pública neste país, considerando também, é claro, o atual retrocesso quase que para a idade média sobre os desmandos do dito “enviado de deus”, o messias do século XXI, surdo à razão, que só reforçou a fragilidade da educação neste país, o desprezo pelo público e favorecedor das privatizações. Portanto, atentar para a extrema urgência da valorização de algo que pertence a todos é crucial para barrar os avanços de atos totalitários.

A globalização está presente na vida dos seres humanos e poderia ser positiva, como afirmou Santos (2001). Ela poderia ser uma outra globalização, para além da perversidade ou fábula, um sistema que visaria o bem comum de todas as pessoas. Porém, aqui se abordou a forma que lamentavelmente a globalização é imposta às massas, de uma forma que aparentemente é inconvertível e imperativa. Ela atende aos interesses do capital, contribuindo

para a não valorização das identidades, e não leva em consideração tudo o que é produzido coletivamente, portanto, que todos deveriam ter acesso. A lógica da globalização não é o de compartilhar, mas sim, o de segregar.

A escola numa perspectiva kantiana do “caráter inteligível das coisas”, ou seja, do ângulo da imaterialidade, pode ser um patrimônio público brasileiro. Valorizando o simbólico e o seu propósito de relevância social que, de acordo com Freire (2000), é necessária para a transformação da sociedade. Por este motivo ela se torna um dos alvos dos interesses hegemônicos, pois a intenção dos idealizadores do sistema globalizante capitalista é justamente diminuir o valor do simbólico local, pois estão conscientes das mudanças sociais que a educação de qualidade pode proporcionar.

A problemática de um mundo globalizado em relação a patrimônios e memória é o deslocamento de valores, gerando o reducionismo do “lugar de memória” (NORA 1984). Este lugar sofre com os “desmoronamentos” da memória em nome do progresso industrial, tecnológico e por sua vez, capitalista.

Em meados do século XX, o historiador francês Pierre Nora (1984), legou brilhantemente a noção de lugares de memória em um momento em que a discussão da memória se tornou inescapável. Os males aqui apontados ainda não são crônicos, então, há ainda a oportunidade de cura. Numa relação entre a escola e a teoria de Nora, ela é uma das instituições fundamentais em assegurar a conservação e a transmissão de valores, intrinsecamente ligados à memória.

*Post scriptum* (depois de escrito), por conseguinte, este texto elucida o primeiro passo reflexivo contra a cedência que se apresenta a estas forças hegemônicas que tentam transformar a realidade do local escolar público em mais uma fábrica da lógica perversa, desabilitando os sujeitos nelas inseridos. Apenas após o reconhecimento deste espaço como patrimônio imaterial, a escola pode se tornar um espaço imarcescível, um lugar que não se corrompe nem se altera, no sentido exato, incorruptível.

Aqui acredita-se na escola pública como um patrimônio imaterial, que precisa ser reconhecida e protegida pelo Estado, uma proposta precedente no país e talvez única no mundo inteiro. E que, a partir disso, ela possa ser de fato resgatada para desempenhar o papel de prover uma educação emancipadora, formadora de pessoas de pensamentos autônomos, livres e críticos e para transformar a realidade na construção de uma sociedade, democrática e justa. Uma escola que seja base para um desenvolvimento social mais justo, sustentável e igualitário. Justamente por isso deve ser considerada um patrimônio imaterial.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela e RAMOS, Emílio Lucio-Villegas. **Estado-nação, educação e cidadanias em transição**. Rev. Port. de Educação, vol. 20, no.1, p.77-98, 2007.

AHLERT, Alvorí. Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. **Educere – Revista da Educação**, Toledo, v. 3, n. 2, p. 129-148, 18 set. 2003.

ARANTES, Antonio Augusto. **A salvaguarda do patrimônio cultural imaterial no Brasil**. In: BARRIO, Ángel Espina; MOTTA, Antônio; GOMES, Mário Hélio. (Org.). **Inovação cultural, patrimônio e educação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 52-63.

ARROYO, Michele Abreu. Educação Patrimonial ou a cidade como espaço educativo? In: **Revista Outro Olhar – revista de Debates**. Ano IV, n. 4, BH, out. 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

BOTO, Carlota. educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005. Edição especial.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49º ed. São Paulo, Brasiliense: Coleção Primeiros Passos, 2007.

BRASIL. Decreto-lei 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Constituição federal, coletânea de legislação de direito ambiental. 2. ed. rev. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003. pp. 629-633. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto\\_no\\_25\\_de\\_30\\_de\\_novembro\\_de\\_1937.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf). Acesso em: 15 de março de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em:

< [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_170\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_170_.asp)>  
Acesso em: 27 de abril de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Da Ordem Econômica e Financeira**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em:

< [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_171\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_171_.asp)>  
Acesso em: 13 de abril de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Da Ordem Econômica e Financeira**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em:  
<[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_177\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_177_.asp)>  
Acesso em: 13 de abril de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Da Ordem Econômica e Financeira**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em:  
<[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp)>  
Acesso em: 13 de abril de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 6, DE 15 DE AGOSTO DE 1995**. Disponível em:  
< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc06.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc06.htm)> Acesso em:  
13 de abril de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 9, DE 15 DE AGOSTO DE 1995**. Disponível em:  
< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc09.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc09.htm)> Acesso em:  
13 de abril de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. **Decreto nº. 3551 de 04 de agosto de 2000. Política de Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Brasília, DF. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).>  
Acesso em: 16 de março de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:  
< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 18 de fevereiro de 2016. Disponível em:  
<[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_18.02.2016/art\\_206\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_206_.asp)>  
Acesso em: 13 de abril de 2021.

CAMARGO, Haroldo Leitão. **Patrimônio Histórico e Cultural**. São Paulo: Alpeh, 2002. (grupos e exposições) livro (texto) 4 (03 e 10-10).

CASTELLS, Manuel. **Para o Estado-rede: globalização econômica e instituições políticas na era da informação**. IN: PEREIRA, L.C. Bresser; WILHEIM, J.; SOLA, Lourdes. Sociedade e Estado em transformação. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate**. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, nº 04, p. 129-136, 2007.

D`AMBROSIO, Ubiratan. **A Era da Consciência**. Editora Fundação Peirópolis, São Paulo, 1997.

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MinC – IPHAN, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

FOWLER, Charles B. **Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling**. New York: Oxford University Press, 1996. 238 p. ISBN 0-19-510089-1.

FRANCO, José Luiz de Andrade. **Patrimônio Cultural e Natural, direitos humanos e direitos da natureza**. In: SOARES, Inês Virgínia Prado; CUREAU, Sandra. (Org.). Bens Culturais e Direitos Humanos. São Paulo: Edições Sesc, 2015, p. 155-184.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M.I.M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GARCIA, Mônica Nicida, **Dicionário de Direitos Humanos**, 2004 – Disponível em: <<http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tikiindex.php?page=Patrim%C3%B4nio%20p%C3%BA>> Acesso em: 10 de maio de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como Formular um Problema de Pesquisa?: O QUE É MESMO UM PROBLEMA?. COMO CLASSIFICAR AS PESQUISAS COM BASE EM SEUS OBJETIVOS?** In: GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002. Cap. 2 e 4. p. 23-43. Disponível em: [http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf). Acesso em: 12 de novembro 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILLIS, John R. (ed.). **Commemorations: the politics of national identity**. Princeton: Princeton University Press, 1994.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores: a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 2 v., Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira.

GUEDES, Maria Tarcila Ferreira; MAIO, Luciana Mourão. Bem cultural. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia. (Org.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016.

IPHAN. **Coletânea de leis sobre preservação do patrimônio**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 23 de novembro 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003. 310 p. (ISBN 85-224-3397-6). Disponível em: [https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india). Acesso em: 01 de novembro de 2020.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública**: elementos para a crítica de teoria liberal da educação. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 1994. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253849>>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

LEWIS, Clive Staples **Cartas de um diabo a seu aprendiz**/ C. S. Lewis; traduzido por Gabriele Greggersen. 1º ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática, 4. ed. Goiânia, Alternativa, 2001.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 03 abr. 2007.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. 272 p.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública**: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII. 1. ed. São Paulo: Fino Traço Editora, 2008.

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Comunicação Científica: normas técnicas para redação científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDINA, João Paulo. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papyrus, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MENDONÇA, Paulo Roberto Soares. **A Constituição de 1988, a Globalização e o Futuro**. Rio de Janeiro: Revista da Emerj, v. 7, n. 25, 2004.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. **A Arte de Pensar o Patrimônio Cultural** (Entrevista) In: Memória: São Paulo. Eletropaulo, out/91-mar/92, p.13-19.

NORA, Pierre. **ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: a problemática dos lugares**. Paris: Gallimard, 1984. Tradução de: Yara Aun khoury. P. 07-28.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, À CIÊNCIA E A CULTURA BRASIL. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/world-heritage-brazil>. Acesso em: 23 nov. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. São Paulo, 2010.

Pires, Marília Freitas de Campos; Reis, José Roberto Tozoni. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 3, n. 4, p. 29-39, 1999. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/12493>>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

RIBEIRO, Lucas Mello Carvalho, LUCERO, Ariana, GONTIJO, Eduardo Dias. **O ethos homérico, a cultura da vergonha e a cultura da culpa**. Revista Psychê, vol. XII, núm. 22, janeiro-junho, São Paulo 2008, p. 125-138.

SANFELICE, José Luís Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. 6ª Edição. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **ESCOLA E DEMOCRACIA: POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Paulo Rogério.; FERREIRA, Magda Maria de Marchi.; BARROS, Marta Silene Ferreira. **História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 9., 2009, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

TEIXEIRA, Anísio, (1956). **Educação não é Privilégio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 26, n. 63, p. 3- 31, jul.-set.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. *Revista Práxis*, 1, 115–117.

UNESCO. **Recomendação sobre Salvaguarda da Cultura Popular e Tradicional**. 1989. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%201989.pdf>>. Acesso em: 16 de março de 2021.

UNESCO. **O direito à educação – uma educação para todos durante a vida. Relatório mundial sobre educação**. Porto: Edições ASA, 2000.

UNESCO. **Convenção sobre a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>>. Acesso em: 16 de março de 2021.

UNESCO. **Integrating intangible cultural heritage in education**. Intersectoral meeting with Education Institutes and Programmes, Paris, 2017.

VERONEZ, Keila Naiara; FERRARI, Luciana de Deus Neto. **História Geografia: resumo para concursos**. São Paulo: Editora Nova Apostila, 2011.

VIANNA, Letícia Costa Rodrigues; SALAMA, Morena Roberto Levy; PAIVA-CHAVES, Tereza Maria Cotrim de. Sem perder a ternura jamais! **Notas sobre a implementação da política de salvaguarda do patrimônio cultural registrado pelo IPHAN**. In: V Seminário Internacional de Políticas Culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, maio 2014. Disponível em: <<http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2014/06/Let%C3%ADcia-Costa-Rodrigues-Vianna-et-alli.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2021.

VIANNA, Letícia Costa Rodrigues. Patrimônio Imaterial. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbete). ISBN 978-85-7334-299-4. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/85>>. Acesso em: 15 de março de 2021.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Para um exame das relações entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas**. Cadernos da escola pública, Brasília, 1993.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. O Debate Historiográfico da Escola pública no Brasil. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M.I.M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.