



27

revistacpc

edição especial

1º semestre de 2019
ISSN 1980-4466

Revista CPC. São Paulo: CPC-USP, n. 27 especial, 1. semestre 2019.

Semestral
ISSN 1980-4466

1. Patrimônio cultural. 2. Preservação e conservação de acervos.
I. Universidade de São Paulo. Centro de Preservação Cultural. II. Título: Revista CPC.

CDD 025.8

Editora

Martha Marandino – Universidade de São Paulo,
São Paulo, São Paulo, Brasil

Comissão Editorial

Beatriz Mugayar Kühl – Universidade de São
Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Diana Golçalves Vidal – Universidade de São
Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Gabriel de Andrade Fernandes – Universidade
de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Simone Scifoni – Universidade de São Paulo,
São Paulo, São Paulo, Brasil

Conselho Consultivo

Adilson Avansi de Abreu – Universidade de São
Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Ascensión Hernández Martínez – Universidad
de Zaragoza, Zaragoza, Espanha
Beatriz Coelho – Universidade Federal de Minas
Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
Gabriela Lee Alardín – Universidad
Iberoamericana Ciudad de México, Cidade
do México, México
Leonardo Castriota – Universidade Federal
de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte,
Brasil
Maria Beatriz Borba Florenzano – Universidade
de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Maria Inez Turazzi – Instituto Brasileiro de
Museus, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Marta Catarino Lourenço – Universidade de
Lisboa, Lisboa, Portugal
Regina Andrade Tirello – Universidade Estadual
de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Rosina Trevisan M. Ribeiro – Universidade
Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil
Sílvia Wolff – Unidade de Preservação do
Patrimônio Histórico da Secretaria de Estado
da Cultura, São Paulo, São Paulo, Brasil
Walter Pires – Departamento do Patrimônio
Histórico da Secretaria Municipal de Cultura,
São Paulo, São Paulo, Brasil

Editora Convidada

Simone Scifoni

Editora Executiva

Ana Célia de Moura

Revisão

Tikinet Edições Ltda

Projeto Gráfico

HAY Arquitetura e Design

Diagramação

Acacia Cultural

Normalização

Júlia Lopes da Costa Carvalho

Universidade de São Paulo

Vahan Agopyan, Reitor
Antonio Carlos Hernandez, Vice-Reitor

Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária

Maria Aparecida de Andrade Moreira Machado,
Pró-Reitora
Margarida Maria Krohling Kunsch,
Pró-Reitora Adjunta

Centro de Preservação Cultural

Martha Marandino, Diretora
Simone Scifoni, Vice-Diretora

Endereço

Rua Major Diogo, 353, Bela Vista
01324-001 - São Paulo, SP, Brasil
Tel + 55 11 2648 1511
revistacpc@usp.br
www.facebook.com/revistacpc
www.usp.br/cpc

REVISTA CPC

Volume 14

Número 27 Especial

1. semestre/2019

São Paulo

ISSN 1980-4466

EDIÇÃO 27 ESPECIAL (2019) DOSSIÊ EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A Revista CPC é uma publicação do Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo. De caráter científico, configura-se como um veículo de discussão e reflexão dedicado às questões afeitas ao patrimônio cultural em seus múltiplos aspectos. A revista é arbitrada, tem periodicidade semestral, é editada em formato eletrônico e está organizada em: artigos originais; resenhas; notícias e depoimentos. Artigos de autores convidados sobre temas específicos são publicados na sessão Dossiê, ou como Edição Especial. A Revista CPC conta com Comissão Editorial e Conselho Consultivo, composto por especialistas provenientes de universidades públicas estaduais paulistas e de universidades federais, dos órgãos oficiais de preservação do patrimônio cultural e de instituições nacionais e internacionais que desenvolvem trabalhos em áreas afins, bem como pareceristas *ad hoc*. Integrante da rede colaborativa LatinRev - Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (FLACSO Argentina).

Fontes de indexação: Journals for Free - Diretório de periódicos de acesso livre; Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; LivRe - Revistas de livre acesso (CNEN-MCTIC); Periódicos CAPES - Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-MEC); REDIB - Rede Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico; EBSCO - Sociology Source Ultimate.

EDIÇÃO 27 ESPECIAL (2019)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

EDITORIAL MARTHA MARANDINO 5-6

APRESENTAÇÃO: DOSSIÊ EDUCAÇÃO PATRIMONIAL GABRIEL DE ANDRADE
FERNANDES, JOÃO LORANDI DEMARCHI, SIMONE SCIFONI 7-13

ARTIGOS

CONHECER PARA PRESERVAR: UMA IDEIA FORA DO TEMPO 14-31
SIMONE SCIFONI

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO IPHAN: ANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA 32-54
CLÉO ALVES PINTO DE OLIVEIRA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO IPHAN: DIRETRIZES CONCEITUAIS
E AÇÕES ESTRATÉGICAS SÔNIA RAMPIM FLORÊNCIO 55-89

REFLEXÕES PARA AÇÕES EDUCATIVAS EM CONJUNTOS URBANOS TOMBADOS:
OURO PRETO SIMONE MONTEIRO SILVESTRE FERNANDES 90-110

PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: PATRIMÔNIO CULTURAL, EDUCAÇÃO E
TERRITÓRIOS EDUCATIVOS FERNANDO PASCUOTTE SIVIERO 111-132

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES:
DIÁLOGOS, DILEMAS E INTERFACES ÁTILA BEZERRA TOLENTINO 133-148

DIÁLOGOS NUMA CORDA BAMBA: SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES SAMIRA BUENO CHAHIN 149-164

DO BURACO AO MUNDO: SEGREDOS, RITUAIS E PATRIMÔNIO DE UM
QUILOMBO-INDÍGENA NIVALDO AURELIANO LÉO NETO,
LARISSA ISIDORO MIZIARA 165-184

FÁBRICA DE CIMENTO PORTLAND PERUS: ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA
ENTRE MOVIMENTOS POPULARES E ESCOLAS NO BAIRRO DE PERUS 185-210
REGINA CÉLIA SOARES BORTOTO, MARIA HELENA BERTOLINI BEZERRA

PROJETO MEMÓRIAS URBANAS DE IGUAPE-SP: UMA EXPERIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DO LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA URBANA DA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO DANILO CELSO PEREIRA 211-232

CONSTRUINDO UMA REDE DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:
A EXPERIÊNCIA DA REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL (REPEP) 233-254
ANA CLARA VOLPI ANTONINI, MARIANA KIMIE DA SILVA NITO,
MARYCLEA CARMONA MAUES NEVES

ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A EXPERIÊNCIA DO MAE-USP 255-279
CAMILO DE MELLO VASCONCELLOS

MONUMENTO NACIONAL RUÍNAS ENGENHO SÃO JORGE DOS ERASMOS:
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AMBIENTAL COMO CHAVE DA PRESERVAÇÃO 280-299
VERA LUCIA AMARAL FERLINI, RODRIGO CHRISTOFOLETTI, BEATRIZ PACHECO
JORDÃO, ANDRÉ MÜLLER DE MELLO

EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO NA CASA DE DONA YAYÁ:
EXPERIÊNCIAS DO CENTRO DE PRESERVAÇÃO CULTURAL DA USP 300-324
GABRIEL DE ANDRADE FERNANDES

EDITORIAL

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp5-6>

Nada mais oportuno que estar na direção do Centro de Preservação Cultural da USP e ocupar o papel de Editora da Revista CPC neste momento tão importante de lançamento do Dossiê Educação Patrimonial. Minha trajetória de pesquisa em educação em museus, ou educação museal, como tem sido defendida mais recentemente no Brasil, sempre me fez estar próxima da discussão sobre a educação patrimonial sem, contudo, ter me aprofundado na especificidade do tema. Talvez exatamente pelas aproximações entre a ideia de educação patrimonial e educação museal, muitas vezes entendi que esses dois campos poderiam ser tratados de forma articulada ou mesmo pudessem estar sobrepostos. Contudo, a produção dos variados campos de conhecimento envolve teorias, mas especialmente práticas e atores em dados contextos históricos e, certamente, os campos da educação museal e da educação patrimonial têm compartilhado algumas dessas teorias, práticas e atores, mas também, em certa medida, se diferenciado.

O dossiê nos aproxima do campo da educação patrimonial de forma instigadora, crítica e aprofundada. Revela alguns dos conceitos envolvidos, aspectos sobre sua história e sobre políticas públicas associadas.

Leva a refletir sobre as ideias de patrimônio, de herança cultural e de memória coletiva. Apresenta reflexões e experiências concretas de educação patrimonial. Provoca, na direção de nos posicionar sobre quais tipos de práticas pedagógicas — transmissoras ou dialógicas, queremos valorizar. Mais importante que tudo, nos leva a enfrentar a necessidade de discutir, em última instância, sobre que educação estamos falando ao pesquisar e trabalhar com a educação patrimonial. É um material rico e fundamental para quem pensa e atua na valorização e no acesso ao patrimônio, e é um prazer enorme poder estar, de alguma forma, promovendo essa produção.

Martha Marandino

Editora

APRESENTAÇÃO: DOSSIÊ EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp7-13>

Organizadores

GABRIEL DE ANDRADE FERNANDES, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO,
SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL.

JOÃO LORANDI DEMARCHI, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO,
SÃO PAULO, BRASIL.

SIMONE SCIFONI, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL.

Temática relativamente nova, desconhecida por muitas escolas e menosprezadas pelas instituições de patrimônio do Brasil, a Educação Patrimonial é, também, pouco presente na reflexão crítica que se faz nas universidades. Apesar disso, ela tem se multiplicado cada vez mais em suas práticas, ações e projetos pelo país afora, na forma de cartilhas, guias, exposições, folhetos, cadernos pedagógicos, proposições de jogos e atividades lúdicas. Se, por um lado, esse fato engrossa quantitativamente o campo de atuação, em contrapartida não traz necessariamente o significado de avanço qualitativo nas concepções, já que, muitas vezes, tais práticas são destituídas de fundamentação teórica mais consistente e, por isso, têm repetido abordagens educacionais defasadas, conservadoras e conteudistas. Nesse sentido, destaca-se a importância da constante reflexão crítica sobre as ações educativas, para evitar possível contradição entre uma proposta que, embora imbuída de boas intenções, possa ser, na prática, conservadora.

A contradição existente entre essas diferentes situações no interior da Educação Patrimonial pode ser interpretada como consequência da intensa fragmentação existente neste campo, já que muitas iniciativas ficam isoladas em suas realidades locais e há, em vista disto, pouco diálogo e troca no sentido da construção coletiva de uma área de atuação. A dificuldade de sua consolidação vem da fratura interna que se instalou naquilo que poderíamos chamar de campo de convergência e articulação entre educação e patrimônio.

Pode-se situar a inauguração desta ruptura a partir da vinculação da expressão “educação patrimonial” a uma determinada metodologia, fato que decorreu das discussões apresentadas em um seminário no Museu Imperial de Petrópolis, em 1983. Mais tarde, já nos anos 1990, a publicação do *Guia básico de educação patrimonial* (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) reafirmou essa mesma vinculação do termo a uma experiência, deixando de atentar para a existência de inúmeras outras metodologias possíveis, o que ampliou ainda mais o mal estar entre os profissionais que atuam nesse campo da educação e patrimônio.

Conforme alertou Mario Chagas (2006), essa afirmação também deixava de atentar para a historicidade do campo ao tomar pra si a expressão e circunscrevê-la a uma experiência do Museu Imperial. Assim sendo, gerou-se como desdobramento uma postura de recusa em usar o termo “educação patrimonial”, surgindo e reafirmando-se, alternativamente, outras denominações em oposição a ela, tais como “educação para o patrimônio”, “ação educativa”, “ação museal”. O que aconteceu, de fato, é que os esforços para a consolidação e renovação nessa área de atuação ficaram dispersos, apesar da existência de um elemento comum a todos, ou seja, a prática educativa mobilizando saberes em torno do patrimônio, da herança cultural e da memória coletiva.

É preciso reconhecer que a dispersão não tem contribuído para o avanço e superação das práticas tradicionais, nem permitido uma convergência de esforços no sentido de constituir uma fundamentação teórica e uma perspectiva epistemológica sobre esse campo. Nesse sentido, um problema comum às ações educativas tem sido o seu despreparo para lidar com as questões inerentes ao universo da educação. Muito centradas na preocupação em conceituar e apresentar o universo do patrimônio e da cultura, as iniciativas têm pecado no que diz respeito à tomada de posição em relação à educação, como se essa fosse um campo neutro. Ao contrário, é preciso lembrar que a

educação é o *locus* privilegiado do enfrentamento político-ideológico, onde se confronta, também, um modelo de sociedade e um determinado papel do Estado. Esse enfrentamento se dá entre duas posições antagônicas, ou seja, entre aquela que vê a educação como instrumental para a reprodução da sociedade enquanto tal ou para a manutenção do *establishment*; ou aquela que a concebe como parte de um projeto de transformação social, de emancipação humana e libertação, conforme pensou Paulo Freire (2011; 2017).

Contrapor-se a essa fragmentação é, assim, estratégico para fazer avançar a discussão atual, construindo novos caminhos de atuação. Para isso, a universidade tem um papel fundamental como o lugar de centralidade da reflexão crítica e da pesquisa. É nessa perspectiva que a *Revista CPC* propõe o Dossiê Educação Patrimonial, trazendo artigos que buscam debater o campo da Educação Patrimonial abrindo novas perspectivas para o seu entendimento a partir de três questões fundamentais: a concepção das políticas públicas; o escopo das ações educativas; a educação como diálogo entre saberes.

No que diz respeito às políticas públicas no campo da Educação Patrimonial, Simone Scifoni, Cléo Alves Pinto de Oliveira e Sonia Rampim apresentam e debatem os traços mais gerais e os conflitos que caracterizam a sua constituição. No artigo que abre o dossiê, Simone Scifoni busca mostrar problematizar a ideia bastante difundida no senso comum, ou seja, “conhecer para preservar”, mostrando que a origem de tal afirmação se encontra situada na tradição da instituição do patrimônio no país, nos anos 1930. Coloca em evidência, assim, os riscos de reproduzir esse ideário do passado no tempo presente, no que diz respeito à despolitização do debate. Cléo de Oliveira aborda o tema a partir de uma historiografia das políticas, situando os marcos, as continuidades e rupturas e as contradições em cada momento e explicita a problemática em torno da publicação do *Guia básico de educação patrimonial*, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Por sua vez, Sônia Rampim apresenta as linhas mestras de uma política que começa a ser redesenhada principalmente a partir de 2009, com a criação da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc/Iphan), e que foi responsável pela renovação das ações institucionais. Como exemplos destacam-se tanto a implementação das Casas do Patrimônio como o fomento à articulação intersetorial que resultou em experiências com os programas Mais Educação e Extensão Universitária (ProExt), os quais incorporaram a

temática de patrimônio nos diferentes segmentos da educação formal. Em um momento crítico de retrocessos nas políticas públicas, como o que o Brasil tem vivido, é mais do que necessário conhecer essas experiências, muitas das quais, lamentavelmente, estão sendo enfraquecidas e eliminadas.

O segundo conjunto de reflexões que os artigos trazem diz respeito à necessidade de repensar o escopo das ações de educação patrimonial, uma vez que frequentemente elas se voltam unicamente ao patrimônio institucionalizado, como é o caso do próprio *Guia básico de educação patrimonial*, que traz exemplos de atividades educativas voltadas exclusivamente a centros históricos e museus.

Nesse sentido, Simone Monteiro Silvestre Fernandes e Fernando Pascuotte Siviero trazem experiências de ações que buscam superar a visão do patrimônio como expressão da arquitetura de pedra e cal. Em Ouro Preto, Simone Fernandes nos mostra a importância social de projetos como o “Sou do morro — eu também sou patrimônio”, que trabalhou na perspectiva da valorização de grupos sociais mais pobres, moradores dos morros, que não se viam pertencentes à própria cidade que se concebe como patrimônio. Fernando Siviero, por sua vez, apresenta a abordagem dos Territórios Educativos como um caminho a ser trilhado em projetos que pretendam superar o enfoque único no perímetro delimitado do centro histórico, concebendo a cidade em si mesma como um bem cultural. O autor ainda traz uma importante reflexão sobre o conceito de conscientização utilizado no campo do patrimônio. A partir da contribuição teórica de Paulo Freire, o autor explicita o sentido do termo como de desvelamento da realidade a partir da postura crítica a ela mesma, o que implica, necessariamente, uma problematização do patrimônio autoritariamente imposto como memória de todos. Ambos os autores nos apresentam projetos educativos pensados a partir do conceito ampliado de patrimônio cultural, superando, assim, a visão consagrada da arquitetura de pedra e cal. Nesse sentido, o artigo de Cléo de Oliveira também nos lembra do Projeto Interação, nos anos 1980, como um excelente exemplo de práticas voltadas à valorização da cultura local e que, entretanto, é pouco conhecido do público em geral.

Os artigos explicitam a necessidade de compreender a Educação Patrimonial como diálogo de saberes e não como imposição de um ideário pré-concebido. Átila Tolentino retoma a construção das políticas públicas para lembrar que, ao mesmo tempo que produzem abusos da memória, em contrapartida, elas são responsáveis por esquecimentos programados. Nestes

termos, o autor propõe que o diálogo necessário na Educação Patrimonial tenha como ponto de partida um processo de construção coletiva, em vez daquilo que está dado e naturalizado como herança. Por sua vez, Samira Chahin volta sua discussão aos educadores, tensionando o que vem a ser o processo de formação continuada que concebe o professor em um recipiente inerte que deve absorver os conteúdos definidos pelos profissionais e especialistas. A autora lembra da necessidade de autonomia do pensamento e do diálogo no processo de formação do educador, para que este não transforme os professores em meros repetidores de discursos concebidos pelos especialistas, mas um sujeito problematizador das políticas de memória e capaz de reconhecer e compreender o seu patrimônio.

Compõem esta edição, também, artigos que apresentam e debatem experiências educativas inovadoras, que foram desenvolvidas em várias localidades do país e se destacam por proporem novos olhares e caminhos de abordagem, além de colocarem em destaque outros grupos sociais que foram sistematicamente ocultados na trajetória da preservação do patrimônio. Projetos relatados por Nivaldo Aureliano Léo Neto e Larissa Isidoro Serradela, por Maria Helena Bertolini Bezerra e Regina Célia Soares Bortoto e por Danilo Celso Pereira têm em comum o fato de colocarem em evidência a opção pelo trabalho de valorização da memória e das práticas culturais de grupos subalternos, tais como comunidades quilombolas, caiçaras, e operariado urbano.

Nivaldo Léo Neto e Larissa Serradela apresentam o trabalho realizado com uma comunidade quilombola-indígena do sertão nordestino, que se utilizou da metodologia dos inventários participativos proposta pelo Iphan. O projeto investiu na autonomia dos sujeitos, estimulando-os a contarem sua própria história e identificarem seu patrimônio, o que resultou em um processo de autovalorização da comunidade. Pelo seu mérito recebeu o Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade, do Iphan, no ano de 2015, como uma iniciativa de excelência em gestão compartilhada do patrimônio.

Ações desenvolvidas por movimentos sociais são raramente encontradas no campo da Educação Patrimonial, ainda mais aquelas que combinam atuação em bairros periféricos e moradores de origem operária. Assim se apresenta o trabalho de Maria Helena Bezerra e Regina Bortoto, que coloca em evidência os esforços locais para a preservação de uma fábrica que é o elemento central em torno do qual se construiu uma memória de luta e organização dos trabalhadores. As autoras apresentam as articulações que

envolveram a universidade pública, as escolas do bairro, o movimento social e grupos de jovens em uma iniciativa única de preservação de uma fábrica não pelo seu valor como um patrimônio industrial, mas verdadeiramente como um patrimônio operário e sindical.

A opção pela valorização das memórias coletivas das chamadas minorias ou de grupos sociais pouco representados nas políticas de patrimônio, como caiçaras, ribeirinhos, pescadores e quilombolas também se faz presente nas ações apresentadas por Danilo Pereira. O projeto Memórias Urbanas, ao trabalhar com o tombamento do centro histórico de Iguape, inverteu a lógica comum ao priorizar ações de reconhecimento dos saberes locais e de valorização dos moradores. Isso foi feito a partir da criação de espaços de diálogo e de troca entre diferentes gerações portadoras da memória coletiva.

Dentre as práticas inovadoras destaca-se, também, a experiência desenvolvida pela Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep), apresentada por Anaclara V. Antonini, Mariana Kimie S. Nito e Maryclea Carmona M. Neves, membros atuantes desse coletivo que tem como objetivo repensar as práticas e a discussão teórica nesse campo. As autoras apresentam a trajetória de formação do grupo, os desafios iniciais e a busca de um caminho próprio e inovador, evidenciando a importância de esforços coletivos sem os quais não se consegue renovar a Educação Patrimonial.

Por fim, encontram-se, ainda, relatos e discussões sobre as ações desenvolvidas no âmbito da Universidade de São Paulo (USP) em setores estratégicos do patrimônio, como é o caso da arqueologia, com a apresentação das ações do Museu de Arqueologia e Etnografia (MAE), e as experiências consolidadas da Base Avançada do Engenho dos Erasmos e do Centro de Preservação Cultural da USP. São ações que evidenciam as múltiplas e diferenciadas possibilidades de abordagem educativa em patrimônio cultural e que se mostram constantemente alimentadas na relação ensino-pesquisa-extensão que se realiza nessas unidades.

O desafio na construção de uma abordagem educativa para o patrimônio arqueológico é detalhada no artigo de Camilo de Mello Vasconcellos sobre a experiência do MAE. O autor destaca, em particular, a trajetória e os trabalhos do museu na produção de materiais pedagógicos especializados e inovadores, que têm como função aproximar a reflexão arqueológica de um público formado por jovens e crianças. Os kits educativos permitem

desmistificar e, ao mesmo tempo, tornar mais concreta a compreensão do que vem a ser o trabalho da arqueologia.

A equipe da Base Avançada da USP, formada pelas professoras Vera Lucia Amaral Ferlini¹ e Beatriz Pacheco Jordão, além dos educadores Rodrigo Christofolletti² e André Müller de Mello, destaca os 12 anos de atuação dessa unidade, vinculada à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, que se situa no litoral paulista. A equipe vem desenvolvendo atividades educativas voltadas à compreensão do sítio arqueológico e o seu ambiente natural e, nesse sentido, mostra como educação ambiental e patrimonial podem ser realizadas de forma articulada em um diálogo de saberes. O Engenho dos Erasmos se apresenta como um museu a céu aberto que busca problematizar os sentidos atribuídos àquele bem cultural, bem como se constitui em um espaço educativo, de fruição e aproximação com a natureza.

Como fechamento do conjunto de textos, tem-se o artigo de Gabriel Fernandes abordando a trajetória das ações educativas realizadas pelo CPC em busca de inserção dessa unidade em um bairro central e de perfil popular, como o Bixiga. O autor procurou destacar como, ao longo do tempo, o CPC foi transformando e repensando a sua forma de atuar, o que o levou a desenhar ações educativas de caráter mais dialógico, superando a visão da casa como patrimônio-monumento reificado.

Finalizando, a perspectiva desta publicação é oferecer um conjunto de artigos reflexivos e de experiências e ações práticas como contribuição e ponto de partida na compreensão dos atuais desafios e das possibilidades deste novo campo denominado Educação Patrimonial. Busca-se, assim, colocar em evidência os esforços coletivos para a construção de um debate necessário.

1. Historiadora e diretora do órgão até o ano de 2018.

2. Historiador e servidor do órgão até 2018.

REFERÊNCIAS

CHAGAS, Mario. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *Revista Eletrônica do Iphan*, Brasília, DF, n. 3, fev. 2006. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=145>. Acesso em: 18 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan; Petrópolis: Museu Imperial, 1999.

CONHECER PARA PRESERVAR:

UMA IDEIA FORA DO TEMPO

SIMONE SCIFONI, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL.
Geógrafa, doutora em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Trabalhou em instituições públicas de patrimônio cultural, como o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Conselheira do Condephaat (gestões 2011-2012 e 2017-2018). Associada ao Icomos-Brasil e membro da Rede Paulista de Educação Patrimonial. Vice-diretora do Centro de Preservação Cultural (CPC-USP).
E-mail: scifoni@uol.com.br

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp14-31>

CONHECER PARA PRESERVAR: UMA IDEIA FORA DO TEMPO

SIMONE SCIFONI

RESUMO

O artigo se propõe repensar a relação entre conhecimento sobre o patrimônio cultural e a sua preservação, situando-se para além dos discursos de senso comum, os quais têm se reproduzido ao longo do tempo e de maneira acrítica, seja nas instituições públicas de cultura ou nas escolas. O objetivo é problematizar o tema alertando para os riscos de uma visão ingênua e da despolitização do debate em educação patrimonial. A pergunta essencial é: afinal, quem deve ser ensinado e sensibilizado para a preservação? Essa questão torna-se central em um contexto contemporâneo no qual os grupos sociais se mobilizam, cada vez mais, buscando a proteção de seus patrimônios culturais, enquanto em contrapartida o Estado tem se recusado a reconhecer os valores atribuídos socialmente a determinados bens e, em consequência, permitido demolições. É preciso reconhecer que a discussão da educação patrimonial não passa mais, necessariamente, pela questão do seu desconhecimento social, já que os grupos sociais estão cada vez mais engajados na preservação do patrimônio. Parte-se, assim, da perspectiva que educação não é solução redentora para o patrimônio, mas, antes de tudo, um direito social e uma necessidade. Portanto, ela é condição inerente à preservação uma vez que, a partir dela, pode-se problematizar a memória oficial e o passado, as políticas públicas de preservação e reconectar as pessoas ao patrimônio.

PALAVRAS-CHAVE

Educação patrimonial. Políticas de preservação. Movimentos sociais.

KNOWING IT TO PRESERVE IT: AN IDEA OUT OF TIME

SIMONE SCIFONI

ABSTRACT

This paper aims to reexamine the relationship between knowledge and preservation of cultural heritage, going beyond the clichés that have been repeated uncritically over time, whether in public cultural institutions or in schools. The purpose is to problematize the issue by warning readers about the risks of a naive point of view and of depoliticizing the discussion on heritage education. The essential question is: after all, who should be the target of education and awareness efforts on preservation? This becomes a key question in a contemporary context in which social groups are increasingly mobilizing to protect their cultural heritage, while the State has refused to recognize the socially constructed values of certain assets, thus allowing demolitions to take place. It must be acknowledged that the debate on education is no longer strictly a matter of social ignorance, since social groups are increasingly engaged in heritage preservation efforts. Therefore, this paper builds upon the premise that education is not a silver bullet solution to heritage preservation, but first and foremost a social right and a necessity. Thus, it is an inherent condition of preservation, since education allows us to problematize the official memory, the past and public preservation policies, as well as reconnect people to heritage.

KEYWORDS

Heritage education. Preservation policies. Social movements.

1 INTRODUÇÃO

“Ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe ideias europeias, sempre em sentido impróprio”; a isso Schwarz (2009) chamou de “as ideias fora do lugar”, um modo torto de olhar a realidade a partir de um pensamento produzido de fora, a partir de realidades que nos são exteriores. Pode-se dizer que a estas “ideias fora do lugar” se somam “as ideias fora do tempo”, aquelas que também comportam sentidos indevidos, uma vez que, retiradas do passado, de determinados contextos ou situações históricas, são reproduzidas no presente, de maneira acrítica e pouco reflexiva, como se fossem verdades universais e explicassem a realidade atual.

No campo da educação patrimonial, uma dessas ideias do passado que se reproduz na atualidade é a do *conhecer para preservar*, jargão comumente utilizado para justificar a necessidade de ações educativas. Repetida à exaustão, ao longo do tempo, a expressão resultou na incorporação naturalizada dessa concepção, a ponto de ter se tornado uma verdade inquestionável.

Partindo dessa perspectiva, o presente artigo pretende colocar em xeque essa afirmação, assim como fizeram anteriormente Oliveira (2011) e Siviero (2015), mostrando que, se ela fazia algum sentido diante das condições históricas de seu momento de formulação, na atualidade, reproduzi-la pode significar despolitizar o debate sobre o papel que as ações educativas têm para a preservação do patrimônio.

O artigo persegue três questões. Em primeiro lugar busca compreender o contexto e os pressupostos que fundam esse pensamento enraizado nas origens e primeiros momentos da trajetória do órgão federal de proteção do chamado patrimônio histórico e artístico. Na sequência, busca-se refletir sobre os riscos da transposição dessa ideia para o presente, no qual as condições e pressupostos são diversos. Por fim, discute-se a compreensão do que é *conhecimento do patrimônio* e do papel e lugar da educação patrimonial.

O que se pretende não é negar a importância de estimular e promover o conhecimento sobre o patrimônio, mas contestar a interpretação de que há uma relação indissociável e de causalidade direta estabelecida entre os dois termos, como se o conhecimento levasse, necessariamente, à preservação do patrimônio. Deseja-se, assim, questionar a necessidade de ações educativas no campo do patrimônio como solução redentora da preservação, e, em contraposição, situá-la na perspectiva da educação como direito social fundamental e como possibilidade de apropriação social de um patrimônio do qual a população foi apartada.

2 O PATRIMÔNIO É NOSSO

Nas entrevistas de Rodrigo Melo Franco de Andrade aos jornais de época, em suas palestras proferidas e, também, em alguns dos seus textos sobre o patrimônio histórico e artístico nacional, é possível identificar as circunstâncias e os momentos em que se construiu um discurso sobre o papel da educação para a preservação do patrimônio. Este discurso tinha como fundamento a crença de que o conhecimento sobre o patrimônio levaria a um sentimento profundo de apego aos bens culturais, o que, por sua vez, conduziria necessariamente ao impulso, quase instintivo, da preservação. Nasceu assim, a tríade que fundamentaria a ideia do *conhecer para preservar*:

conhecimento —————> apego —————> preservação

São três as circunstâncias específicas e combinadas que aparecem nesses documentos e que explicam como se constituiu esta crença.

Em primeiro lugar, a constatação de que o patrimônio estava se perdendo, tanto pela destruição, como pela evasão de monumentos e das obras ligadas à tradição e arte do país. A explicação para esse fato era tanto

a “inércia dos poderes públicos”, como a “ignorância, negligência e cobiça dos particulares” (ANDRADE, 1987, p. 48).

Do ponto de vista do poder público alertava-se para o imobilismo das prefeituras, incapazes de evitar a perda do patrimônio decorrente da acelerada urbanização que veio acompanhar o crescimento industrial no país. Isso porque, em apenas duas décadas, entre 1920 e 1940, o Brasil conheceu os maiores índices de urbanização de sua história, com taxas que triplicaram, de 10,7%, em 1920, para 31,24%, em 1940 (SANTOS, 1994, p. 22). A supressão de construções de importância histórica se dava principalmente por efeito desse crescimento e da modernização e, também, pelas intervenções de remodelação das cidades. Neste sentido, Rodrigo Melo Franco de Andrade atentava para a necessidade de envolver as prefeituras, esclarecer os técnicos e urbanistas, engenheiros e arquitetos que se ocupavam destas funções. Segundo o diretor, eles precisariam conhecer de perto os monumentos valiosos para poder salvaguardá-los das intervenções urbanísticas. Assim, era preciso esclarecer, ensinar, explicar.

Em segundo lugar, a circunstância era dada pelas novidades criadas naquele momento, quer seja a legislação — do instrumento jurídico do tombamento — e a ideia de um bem cultural, inclusive os de propriedade privada, como herança coletiva. As inovações trazidas pela institucionalização do patrimônio naqueles primeiros momentos de SPHAN, desconhecidas da população, em geral, demandavam, portanto, conhecimento, esclarecimento, informação.

Em uma palestra na Escola Nacional de Engenharia, em 1939, Rodrigo Melo Franco de Andrade explicava que antes da edição do Decreto-Lei 25/1937, para preservar o patrimônio era preciso que o Estado utilizasse o instrumento de desapropriação por utilidade pública, processo que além de demorado implicava em custos sempre crescentes no orçamento público. Esclarecia que a nossa legislação anterior, preocupada em garantir direitos individuais, não permitia ao Estado intervir no uso da propriedade privada, o que somente pôde acontecer a partir da criação do sistema de proteção introduzido pelo Decreto-Lei 25/1937.

Dentro deste contexto era preciso, portanto, explicar, ensinar e esclarecer a novidade que consistia este novo instrumento — o tombamento — que funcionava como um ato declaratório do qual decorriam consequências e obrigações de ambas as partes, mas, principalmente, limitações e restrições

à propriedade, no sentido da conservação do bem tombado. Um pensamento de preservação baseado em experiências que foram buscadas no exterior, mais especificamente da França, que desde o século XIX já havia criado instrumentos legais para a proteção dos chamados monumentos históricos. Segundo Choay (2001), a primeira lei sobre este tema, nesse país, é de 1887 e resulta de um conjunto de práticas que foram institucionalizadas visando fazer frente às forças destrutivas geradas pela lógica da industrialização e que ameaçavam os monumentos.

Parte do esforço do ensinar/explicar envolvia, também, mostrar positivamente a legislação destacando que a proteção destes bens era sinônimo de civilidade e de governos esclarecidos. “Efetivamente não há cidade culta a cujo panorama faltem características dos monumentos do seu passado. Estes é que lhes compõem a fisionomia e contribuem para seu prestígio” (ANDRADE, 1987, p. 50).

Envolvia, por último, apresentar uma nova ideia à sociedade brasileira, a da herança coletiva. Era preciso criar uma nova concepção para estes bens que superasse sua visão unicamente como objetos particulares, cuja destruição dizia respeito apenas a uma escolha individual. A ideia da herança coletiva trazia a concepção do interesse coletivo, de que a destruição destes bens significaria a perda, para todos, de relíquias da história do país. Tudo isso era muito novo para a sociedade brasileira, em geral, e acreditava-se que era preciso ensinar/educar/esclarecer para gerar novos comportamentos frente ao que se entendia como patrimônio.

Em terceiro lugar, de forma combinada às outras duas circunstâncias anteriores, naquelas primeiras décadas de fundação do SPHAN, no Brasil, não havia o reconhecimento público da importância de seus monumentos e nem valorização de sua própria história como nação. Pelo menos foi isso que constatou Rodrigo Melo Franco de Andrade (1987, p. 49), em sua palestra de 1939.

Com efeito, muita gente julgará que os fatos da história do Brasil representam pouca coisa dentro dos capítulos da história universal e que a nossa atividade artística tem tão pequena importância em relação ao patrimônio de arte de outros povos, que não serão justificáveis os trabalhos e os esforços empreendidos aqui em defesa dos nossos monumentos.

Era necessário, assim, convencer a sociedade de que no Brasil existiam bens dignos de preservação e que isso não era uma exclusividade de países europeus como Grécia, Itália, França ou Espanha. Fundamental era demonstrar que as “edificaçõeszinhas barrocas de um gosto tão impuro”, como se referiu esse diretor, tinham tanto valor quanto os mais admiráveis monumentos de arte e de história, como as catedrais europeias.

Apesar de, naquele momento, não ter sido explicitado, acredita-se que o convencimento teria que envolver principalmente as elites proprietárias de terras, dos palacetes e casarões urbanos, das fazendas e engenhos no campo, pois o tombamento apareceria, para elas, uma perda de potencial econômico de seus imóveis e uma intervenção na propriedade privada, uma vez impedidas de demolição destas construções. Para convencê-las, assim como aos governos locais, era preciso mostrar que a opção pela preservação era sinônimo de civilidade e cultura, lembrando que esta tarefa se deu em quase todos os países civilizados, como já foi dito antes.

Em síntese, vislumbrava-se, como medida geral para combater essas três problemáticas, empreender esforços no sentido de promover o conhecimento sobre o patrimônio. Segundo Andrade, em palestra no ano de 1961, era necessário instituir uma espécie de campanha de conscientização, com sentido patriótico e cívico, à semelhança do que foi feito sob o lema “o petróleo é nosso”.

Em verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que nos ficaram do passado. Se não custou muito a persuadir nossos concidadãos de que o petróleo do país é nosso, incutir-lhes a convicção de que o patrimônio histórico e artístico do Brasil é também deles ou nosso, será certamente praticável (ANDRADE, 1987, p. 64).

Nessa palestra, mesmo reconhecendo os problemas em relação ao crescente interesse imobiliário e da construção civil em um país que se urbanizava aceleradamente, Rodrigo Melo Franco de Andrade explicita a crença de que a situação poderia ser revertida com esclarecimento e com informação, elementos que levariam a uma identificação e apreço pelo

patrimônio, de forma a protegê-lo. Dentro desta concepção, estava claro que gerar uma nova atitude para com o patrimônio demandava criar vínculos, o apego a estes bens, uma relação que passava necessariamente pelo conhecer. Ainda que tal ideia apareça hoje como uma visão ingênua do processo, fazia algum sentido diante da novidade da lei e da experiência que se trazia para o país.

3 O RISCO DE DESPOLITIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Nestes últimos anos, alguns movimentos sociais organizados em torno de questões do patrimônio tomaram a cena política e colocaram questões relevantes para se pensar a educação patrimonial. Em todos estes movimentos, que serão rapidamente retomados a seguir, se vê como o patrimônio é reconhecido, valorizado e é parte integrante do cotidiano de vida de seus moradores, lançando dúvidas sobre o discurso pré-concebido e reproduzido na educação patrimonial. Quem, afinal, deve ser educado ou sensibilizado para as questões de memória e patrimônio?

Um destes exemplos foi o Movimento Ocupe Estelita, no Recife, que se constituiu, em 2012, para lutar pela preservação dos armazéns de açúcar e da área do Pátio Ferroviário das Cinco Pontas, no Cais José Estelita. O terreno da antiga Rede Ferroviária Federal S. A. (RFFSA) havia sido adquirido, em leilão público, por um consórcio de construtoras, com a intenção de erguer um empreendimento residencial/comercial composto de 12 torres de 40 andares. Em 2014, o movimento ocupou o terreno para evitar a demolição dos armazéns, autorizada pela prefeitura. Após 58 dias de uma ocupação que foi crescendo cada vez mais, a prefeitura, utilizando-se de forte aparato policial e uso de violência física iniciou ação de retirada dos manifestantes, que foi amplamente coberta pelos meios de comunicação.

Entretanto, o movimento conquistou uma vitória importante, em final de 2015, quando a justiça federal anulou a venda em leilão para o consórcio. Além disso, essa decisão judicial condenou o Iphan a tomar medidas visando à preservação da memória ferroviária, o que já estava indicado no parecer técnico elaborado no âmbito da Superintendência de Pernambuco, desde 2010. A justiça obrigou ao Iphan esta medida, tendo em vista a decisão da autarquia central que havia desconsiderado o parecer dos técnicos de Pernambuco. A vitória, ainda que provisória, do Movimento Ocupe Estelita

explicita que, não somente a população do Recife sabe reconhecer os bens portadores de sua memória coletiva, como também é capaz de se organizar e se mobilizar visando a sua proteção.

Outro movimento que obteve importante conquista, em 2015, foi o da Associação de Mulheres de Porto do Capim (AMPC), que se mobilizou pela permanência dos moradores nas margens do rio Sanhauá, Centro Histórico de João Pessoa, Paraíba. Elas criaram o movimento Porto do Capim em Ação, por meio do qual mobilizaram esforços para questionar o projeto de “revitalização” elaborado pela prefeitura municipal, que previa a remoção dos moradores para criar uma grande praça de eventos para consumo cultural e turístico, um “concretão”, conforme argumentam os técnicos do patrimônio (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2015, p. 20).

A comunidade do Porto do Capim é formada por famílias de pescadores que se instalaram na área desde os anos 1940, e foi reconhecida pelo laudo antropológico elaborado a pedido do Ministério Público Federal, como comunidade tradicional ribeirinha, uma vitória na luta pela permanência no seu local de vida e trabalho. Além deste reconhecimento, outro ganho do movimento foi o dossiê elaborado pelos técnicos do Iphan-PB, indicando a necessidade de revisão do projeto inicial de “revitalização”, diante dos prejuízos que podem ocorrer à preservação das referências culturais da comunidade tradicional.

O terceiro e último exemplo que se traz à reflexão aqui é o do Movimento pelo Cine Belas Artes (MBA), na capital paulista. O movimento, que arrecadou milhares de assinaturas de apoio à preservação do cinema, tanto em meio digital como presencial, mobilizou a população da metrópole paulista, que há muito tempo não saía às ruas para pedir o tombamento de algum patrimônio. Organizado em 2011 para lutar por aquela sala de cinema de rua que acabara de ser fechada, o movimento conseguiu, inicialmente, uma vitória, com o tombamento provisório nas instâncias municipal e estadual. Entretanto, por pressão política dentro dos gabinetes das respectivas secretarias de cultura, na sequência, ambos os órgãos arquivaram os estudos, com a justificativa que o pretendido era a continuidade daquele uso e que o tombamento não o garantiria. Com a pressão e continuidade do movimento, conseguiu-se uma vitória parcial, quando o órgão estadual reverteu a decisão de arquivamento e tombou

o cinema, mas apenas a sua fachada, o que, na prática, não garantiria a preservação daquele referencial de memória coletiva.

O Cine Belas Artes voltou a funcionar na capital, a partir de 2015, com sua programação de exibição diferenciada em relação aos cinemas de shopping, mas isso se deu em função dos esforços do Movimento pelo Cine Belas Artes, que buscou apoio junto à prefeitura municipal e ao governo federal, que por meio da Caixa Cultural disponibilizou recursos para a retomada do funcionamento.

Esses exemplos recentes de movimentos sociais voltados à proteção do patrimônio cultural colocam em xeque ideias consolidadas e reproduzidas no campo da educação patrimonial, mostrando que a população reconhece e se mobiliza pela preservação, reivindicando, inclusive, ação dos órgãos de preservação. Entretanto, circunstâncias políticas mais recentes, a partir da mudança dos governos pós eleições de 2018, colocam em tensão e em risco esses avanços obtidos. Em 2019, cenas de demolição de armazéns do Cais Estelita, ou a emissão de ordem de despejo aos moradores do Porto do Capim por parte da prefeitura municipal, e ainda a perda do patrocínio da Caixa Cultural ao Cine Belas Artes, sinalizam retrocessos no campo da cultura, que perdeu seu Ministério próprio, mas também são um chamado público à constante mobilização social pelo patrimônio cultural.

São exemplos que evidenciam, também, como as próprias instituições públicas responsáveis pelo patrimônio, muitas vezes, ignoram e desconsideram tais demandas populares, causando um estranhamento, afinal, quem deve ser educado sobre a preservação?

Rodrigo Melo Franco de Andrade (1987, p. 65) em palestra em 1961 dizia: “A população brasileira precisa adquirir a compreensão viva e atuante do valor inestimável do acervo cultural que possui e de que não se deve deixar despojar”. Como reagiria esse diretor, hoje, sabendo que a compreensão viva e atuante está presente na sociedade brasileira, entretanto, ainda falta às nossas instituições públicas a capacidade de ouvir as demandas legítimas e abraçá-las, produzindo um patrimônio com maior sentido social?

Assim sendo, será que é possível, ainda hoje, creditar os problemas da preservação ao tal desconhecimento da população sobre o patrimônio?

Deterioração física de bens culturais pelo abandono e ausência de medidas de conservação, o famoso deixar cair; demolições de edificações

antigas, legalmente não protegidas, e sua substituição por novas estruturas como condomínios residenciais ou shoppings; projetos estatais de intervenção e criação de infraestrutura que dilapidam e fragmentam conjuntos tombados são alguns dos exemplos de perda do patrimônio que não se explicam necessariamente por qualquer desconhecimento sobre os valores culturais dos bens. Nem ao menos a sua solução passa por promover exatamente conhecimento sobre estes bens.

Ao contrário das primeiras décadas de legislação patrimonial no país, hoje é possível verificar a presença constante do tema patrimônio permeando o cotidiano de diversos grupos sociais. Presença nas redes virtuais, em forma de sites, blogs ou de páginas de grupos de defesa do patrimônio, de turismo, nas campanhas virtuais em forma de abaixo-assinados para a preservação de bens e em matérias jornalísticas; incorporado aos programas educacionais como Parâmetros Curriculares Nacionais e até mesmo em questões de exames vestibulares e como no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹ que, nas últimas duas edições, contemplou questões sobre o patrimônio, entre outras formas.

O patrimônio é, cada vez mais, uma questão de domínio público, ainda que as especificidades de cada bem tombado não sejam de conhecimento amplo, nem ao mesmo tempo, o quadro geral do conjunto tombado seja conhecido em detalhe. Neste sentido, as condições do momento atual são muito diversas daquele tempo em que se formulou o “conhecer para preservar”, de maneira que reproduzir acriticamente este famoso lema tem levado a despolitização do debate sobre o patrimônio e o papel da educação neste campo de atuação. Despolitiza porque, de um lado, credita à “ignorância” da população as mazelas do patrimônio, o que acaba por desresponsabilizar determinados sujeitos sociais ao atribuir a um conjunto geral, indefinido e ser genérico chamado de “população”, a culpabilização pela situação dos bens culturais. Deixa de se explicitar e debater os processos que estão por traz destas intervenções, assim como os interesses políticos e econômicos e as formas de atuação para viabilizá-los.

1. Exame Nacional do Ensino Médio, aplicado pelo Ministério da Educação a todas as escolas ao final do ciclo do ensino médio, como forma de avaliação e utilizado como critério para o ingresso em algumas universidades públicas.

FIGURA 1

O famoso “deixa cair”, antiga residência tombada e em estado de arruinamento no bairro de Campos Elíseos, na capital paulista. Recentemente, no ano de 2018, o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat) aprovou sua demolição. Fotografia: Simone Scifoni, 2015.



O estado de arruinamento de imóveis tombados em vários dos centros históricos brasileiros significa, necessariamente, o desconhecimento dos proprietários do valor histórico destas construções? Ou, ao contrário, os imóveis constituem espólio de herdeiros, mais interessados no valor imobiliário da terra-mercadoria do que nos laços familiares, memoriais e afetivos que deveriam prendê-los a estes bens? Explicitar qual é o sujeito responsável pela perda do patrimônio é, assim, fundamental para compreender a complexidade da preservação do patrimônio na atualidade, premido por circunstâncias de expansão do setor da construção civil e por mecanismos de especulação imobiliária.

Para uma educação patrimonial que se pretenda problematizadora, cabe negar a leitura ingênua do patrimônio, que vem neutralizando o debate nesse campo ao transformar a complexidade dos problemas em uma única explicação generalista: a de que a população desconhece seu patrimônio. Uma educação patrimonial com orientação crítica significa compreender o universo conflituoso no qual o patrimônio se vê emerso, explicitando os interesses e tensões que estão no coração das políticas de preservação.

De outro ponto de vista, lembra-se que é bem comum encontrar exemplos de projetos estatais que flexibilizam as normativas da preservação para viabilizar determinados interesses políticos, abrindo mão do patrimônio para atender às necessidades da valorização do capital, sob o patrocínio dos próprios órgãos a quem caberia a tutela destes bens². Nesse caso, é preciso explicitar que, também, se torna sujeito da destruição do patrimônio a própria instituição que deveria preservá-lo, na medida em que se opta por favorecer determinados interesses econômicos ou políticos em detrimento da *missão* que é a proteção aos valores culturais.

Vários outros exemplos poderiam ser destacados aqui para mostrar que grande parte das mazelas do patrimônio não passa, hoje, pela explicação do desconhecimento da população. Se, no passado, essa afirmação poderia ser entendida como ingênua, hoje ela é reacionária e despolitizadora do debate no campo da educação patrimonial, uma vez que os pressupostos do trabalho são outros.

No passado, o pressuposto do qual se partia era o da falta de conhecimento público do novo instrumento legal e da nova ideia da herança coletiva, e a solução proposta era a da educação para civilizar os incultos, para esclarecer os ignorantes. Educação vista como sinônimo de levar conhecimento e informação e como necessidade para garantir a preservação, para salvar o patrimônio.

Reconhecer que a discussão da educação não passa mais, necessariamente, pela questão do desconhecimento, já que a sociedade está cada vez mais engajada na preservação do patrimônio, significa trabalhar partindo de outros pressupostos de atuação: não mais a educação como redentora da preservação ou como necessária para resolver os problemas do patrimônio, mas a educação como direito social e, ainda, como o direito de promover a apropriação social do patrimônio.

4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS DE PATRIMÔNIO CULTURAL

A discussão feita até aqui pretendeu mostrar que não existe uma relação de causalidade direta e indissociável entre o conhecimento e a preservação. Não há garantia de que indivíduos que detenham maior conhecimento sobre o patrimônio sejam realmente mais sensíveis à sua preservação, assim como,

2. Para alguns exemplos, vide Scifoni (2015).

não há garantia de que acesso à informação sobre esses bens crie relações de encantamento ou de sensibilidade, que são, em essência, o fator motivador da proteção aos bens culturais.

Conhecimento não é igual apego com o patrimônio, justamente porque a formação de vínculos mais consistentes com esses bens ocorre principalmente quando as coisas adquirem algum sentido e significado para os indivíduos e grupos sociais, transformando-se, assim, em objetos existenciais e insubstituíveis, aquilo que Bosi (2003) chamou de *objetos biográficos*. Por vezes esses sentidos remetem a circunstâncias positivas e situações agradáveis, tal como um edifício antigo da escola, no qual se viveu momentos felizes na infância; outras vezes, os significados atribuídos aos bens podem referir-se à condição de sofrimento e violência, tal qual um centro clandestino de tortura a presos políticos. Em ambos os casos, o que sensibiliza para o patrimônio, que gera a vontade da sua preservação, é resultado da significância desses bens.

Nesse contexto, a pergunta que se faz é: como sentir apego a um patrimônio que foi construído em uma relação burocrática, vertical e autoritária em que a população não foi ouvida e sequer está suficientemente representada? Uma herança imposta que se afirma como memória coletiva, de todos, mas que espelha relações de poder político, econômico, religioso, militar e na qual estão ausentes de representação vários grupos sociais, principalmente os sem-poder, camponeses, operários, ribeirinhos, colonos imigrantes, os trabalhadores negros escravizados e os indígenas. Como é possível, nesse contexto, ter apego a um patrimônio que simboliza, antes de tudo, relações de exploração, opressão e sujeição social?

Isso não significa propor aqui a negação da existência daqueles bens que já foram reconhecidos como herança coletiva, pois isso de nada serve à necessidade de construir uma compreensão crítica de passado e de memória nacional. É necessário, antes de tudo, problematizar esse patrimônio, buscar um olhar capaz de produzir um novo sentido sobre sua existência. Mudar a perspectiva, superando a visão celebrativa do poder, como propôs Benjamin (2011), ou seja, “escovar a história a contrapelo”, arrancando a tradição ao conformismo. O olhar a contrapelo, segundo Löwy (2005), é uma expressão de formidável alcance político, pois significa rejeitar a empatia e a identificação afetiva com o vencedor e opressor, não se prestando àquele

historicismo servil que glorifica a monumentalidade de uma riqueza criada a partir de relações de exploração, escravização e sofrimento de multidões. Para esse autor “escovar a história a contrapelo” traz o significado “[...] de ir contra a corrente da versão oficial da história, opondo-lhe a tradição dos oprimidos.” (LÖWY, 2005, p. 74).

A sensibilização e apreço a esses bens passa, portanto, pela sua problematização como patrimônio, transformando a visão daquele passado que se apresentava como drama e espetáculo, em possibilidade de reflexão crítica sobre o que fomos e somos como nação.

Assumir que conhecimento não é garantia de preservação significa deixar de justificar a educação patrimonial a partir da existência de conflitos gerados pelas ações de tombamento, como se a educação fosse uma tábua de salvação para políticas que não se abrem à participação social. É deixar de compreendê-la em sua visão mais pragmática, de finalidade aplicada. Educação não é solução para o patrimônio, ela é direito social e necessidade e, portanto, condição inerente à preservação uma vez que é, a partir dela, que se pode problematizar a memória oficial e o passado, as políticas públicas de preservação e reconectar as pessoas ao patrimônio. Problematicar as políticas de preservação significa questionar, tal qual faz Todorov (1995), sobre este poder exclusivo do Estado de eleger que memória será conservada e o que será esquecido, ou seja, significa afirmar que os indivíduos e grupos têm o direito de saber sobre a sua própria história.

Isso posto, esclarece-se aqui qual é o papel da educação patrimonial. Educação como formação ampla, crítica e humanística, que rejeita a prática bancária de transmitir informação, que anestesia e impede o poder criador dos educandos, como afirma Paulo Freire (2011). Educação como lugar de construção de um novo conhecimento a partir do diálogo e, portanto, de uma relação horizontal que valoriza os saberes populares e o outro. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2001, p. 96).

Para haver diálogo, é necessário empatia profunda e consideração pelo olhar do outro, disposição para aprender mais do que vontade de ensinar, pois não há diálogo possível quando o profissional do patrimônio organiza sua educação patrimonial para “levar o conhecimento” produzido

na repartição; por mais boa vontade que isso tenha, aparece como a negação dos saberes produzidos na vivência com a realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O LUGAR DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS POLÍTICAS

As ações educativas não podem continuar reféns da necessidade de resolução de conflitos que são gerados justamente pelo caráter autoritário e vertical das políticas de patrimonialização, que não se dispõem a escutar os sujeitos sociais e as localidades. É dentro desse contexto emergencial que a educação patrimonial tem se difundido como última etapa do processo de patrimonialização, à parte das decisões tomadas nas fases anteriores de identificação e seleção. É dentro dessa perspectiva de atividade final que se tem defendido que cabe ao educador “transferir o conhecimento” gerado nas instâncias técnicas, para um público que é objeto de sua atuação, retirando-os, assim, do que se acredita ser “sua ignorância”, o que tem sido profundamente questionado por Silveira e Bezerra (2007).

Apontar que a educação patrimonial se justifica, não pelo seu pretenso caráter redentor dos problemas do patrimônio, mas como direito social e como necessidade, significa afirmar que ela está em primeiro lugar e não como anexo e complemento do processo de patrimonialização.

Vista como direito social, a educação patrimonial deve compor e fazer parte de todo o processo de patrimonialização, como estratégia de envolvimento, de interlocução e de participação social nas decisões. Esse é, verdadeiramente, o seu lugar de atuação. Erroneamente se tem entendido educação como “levar conhecimento”, o que pressupõe, conforme Paulo Freire (2011), que o conhecimento encontra-se pronto e acabado, restando apenas transmiti-lo às pessoas. Conforme o mesmo autor, a realidade deve ser decifrada e reinventada a todo o momento e o conhecimento centrado na descoberta. O objetivo do conhecer é, assim, segundo Paulo Freire, descobrir junto, aprendendo com o outro, já que, na sua concepção, não há duas figuras, quem educa e quem aprende, mas uma relação em que nos educamos juntos.

A educação patrimonial como componente essencial das atividades de patrimonialização e, portanto, como direito social, implica em um processo de diálogo a partir do qual se aprende/ensina, no qual se apreende os sentidos locais conferidos aos bens e lugares, os saberes populares, as relações

estabelecidas com as coisas. Para haver diálogo é preciso, antes de tudo, valorizar o outro, se dispor a aprender com ele. Não há diálogo possível quando o técnico de patrimônio olha para o morador como aquele que é ignorante, degradador. Só há diálogo em relações que são horizontais, entre iguais.

É nesse sentido que as estratégias de educação patrimonial contribuem com o fortalecimento dos vínculos entre instituição, proteção do patrimônio e as pessoas, possibilitando incorporar o olhar dos sujeitos locais como forma legítima de interpretação desse patrimônio cultural.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. *Rodrigo e o SPHAN: coletânea de textos sobre o patrimônio cultural*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória: Ministério da Cultura, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BOSI, Eclea. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Dossiê: proposta de requalificação das áreas urbanas do Porto do Capim e Vila Nassau*. João Pessoa: Iphan, 2015.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses sobre o conceito de história*. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. *Educação patrimonial no Iphan*. 2011. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011.

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SCHWARZ, Roberto. *Cultura e política*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

SCIFONI, Simone. Patrimônio como negócio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri *et al.* (org.). *A cidade como negócio*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 209-225.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BEZERRA, Márcia. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; BELTRÃO, Jane Felipe; ECKERT, Cornelia (org.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 81-97.

SIVIERO, Fernando Pasquotte. Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. *Revista CPC*, São Paulo, n. 19, p. 80-108, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.voi19p80-108>.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, 2000.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO IPHAN:

ANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA

CLÉO ALVES PINTO DE OLIVEIRA, INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL, BRASIL.

Formada em Pedagogia (2001) e em Arquitetura e Urbanismo (2006) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Gestão Pública pela Escola Nacional de Administração Pública (2011). Foi Analista de Gestão, Proteção e Restauro do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (Iepha/MG). É Analista de Infraestrutura no Ministério da Economia, tendo estado em exercício no Ministério das Cidades entre 2009 e 2016 e estando em exercício no Iphan desde então. Representou o Ministério das Cidades no Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural entre novembro de 2013 e novembro de 2016. Pesquisa a educação patrimonial de forma independente desde 2010. E-mail: cleoalvespinto@gmail.com

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp32-54>

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO IPHAN: ANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA

CLÉO ALVES PINTO DE OLIVEIRA

RESUMO

Desde a sua criação, o Iphan manifestou em documentos e publicações a importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio cultural. Contudo, a educação patrimonial foi historicamente tratada como uma atividade complementar às outras realizadas pelo órgão, tendo sido, de modo geral, realizadas atividades pontuais, desvinculadas das ações finalísticas do Iphan. Assim, verifica-se um descompasso entre a importância da educação patrimonial enunciada e as ações realizadas nesse sentido. Frente a esse quadro, este artigo tem como objetivo analisar a trajetória da educação patrimonial no Iphan, contrapondo a enunciação à ação. Espera-se com este trabalho contribuir para a sistematização dessa trajetória, assim como discutir aspectos técnicos e políticos relacionados ao tema, para que as ações futuras de educação patrimonial sejam mais efetivas para a preservação do patrimônio cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Educação patrimonial. Política de preservação. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional — Iphan.

HERITAGE EDUCATION AT IPHAN: ANALYSIS OF A TRAJECTORY

CLÉO ALVES PINTO DE OLIVEIRA

ABSTRACT

Since its foundation, Iphan has expressed in documents and publications the importance of heritage education for the preservation of cultural heritage. However, heritage education was historically treated as an activity complementary to the others carried out by the institution and, in general, one-off activities were carried out, unrelated to Iphan's final actions. Thus, there is a mismatch between the importance of the heritage education enunciated and the actions taken in this direction. In face of this background, this article aims to analyze the trajectory of heritage education at Iphan, contrasting the enunciation and the action. This work is expected to contribute to the systematization of this trajectory, as well as to discuss technical and political aspects related to the theme, so that future actions of heritage education can be more effective for the preservation of the cultural heritage.

KEYWORDS

Heritage education. Preservation policy. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional — Iphan.

1 INTRODUÇÃO¹

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), ao longo dos seus mais de 80 anos, passou por grandes transformações. Do ponto de vista institucional, foi serviço, departamento, secretaria, fundação e instituto². Mas a mudança principal se deu em função da ampliação do conceito de patrimônio³ e, com isso, o consequente aumento das atribuições e responsabilidades do órgão.

1. Este artigo é resultado do resumo e da adaptação da monografia *Educação Patrimonial no Iphan*, apresentada no curso de especialização em Gestão Pública da Escola Nacional de Administração Pública (OLIVEIRA, 2011). Alguns pontos foram inseridos ou corrigidos a partir de esclarecimentos ocorridos no II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (Enep) realizado pelo Iphan no mesmo ano. Foram inseridas também algumas atualizações a partir de informações fornecidas por Sônia Rampim Florêncio, publicações recentes, além de reflexões da autora.

2. O Iphan nasceu Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937. Em 1946, passou a Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN); e em 1970 transformou-se em Instituto. Em 1979 foram integrados ao Iphan o Programa das Cidades Históricas (PCH) e o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC). Nesse momento foi criada uma nova estrutura, formada pela Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e pela Fundação Nacional pró-Memória (FNpM). Em 1990 essas instituições foram extintas e foi criado o Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural (IBPC). Em 1994, o IBPC passou a ser chamado Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, denominação que mantém até hoje. Neste artigo será usada somente a denominação Iphan.

3. Inicialmente o objetivo era salvar bens monumentais brasileiros, de valor excepcional e materiais — sobretudo arquitetônicos e predominantemente do período colonial, sendo essa a chamada “fase heroica”. Após a Constituição Federal de 1988 (art. 216) o patrimônio cultural brasileiro passou a ser constituído das formas de expressão; dos modos de criar, fazer e viver; das criações científicas, artísticas e tecnológicas; das obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e dos conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

No entanto, no que se refere à relação entre o Iphan e a população, a situação, em geral, se alterou pouco. O Iphan continua sendo visto predominantemente pelas comunidades como “inimigo”, e isso é motivado principalmente pelo desconhecimento das pessoas sobre os seus procedimentos e ações.

Esse quadro muito provavelmente seria revertido com a realização de boas práticas educativas voltadas à comunidade, que teriam como efeito conjunto a valorização e a preservação do patrimônio; afinal, quanto mais uma comunidade conhecer e se apropriar de sua história e de seus bens culturais, mais ela será agente da preservação e conservação desses bens.

Contudo, apesar da importância do tema, historicamente não houve uma visão e atuação por parte do Iphan que situasse a educação patrimonial como um processo de importância equivalente às demais atividades essenciais e finalísticas por ele desempenhadas (identificação, tombamento, registro, fiscalização etc.), muito menos como uma questão digna de compor uma política pública exclusiva.

Assim, apesar de ações educativas terem sido realizadas, a educação patrimonial veio sendo concretamente tratada apenas como uma atividade não obrigatória e complementar às outras realizadas pelo órgão. Isso se reflete no Iphan pela pouca estruturação e institucionalização do setor responsável pela educação patrimonial, criado somente em 2004⁴.

Nesse sentido, neste artigo proponho expor resumidamente as enunciações, ou seja, a forma como o órgão abordou a questão educativa em suas publicações e textos oficiais, assim como as propostas e ações de educação patrimonial ao longo de sua história. Aproveito para analisar em que medida o discurso e as atividades realizadas se relacionam com o conceito de efetividade, ou seja, de que forma geraram — ou poderiam ter gerado — efeito ou impacto transformador na realidade.

2 O CONCEITO

O termo educação patrimonial foi introduzido no Brasil em 1983 no âmbito do Museu Nacional pela então diretora Maria de Lourdes Horta, baseado no

4. Em 2004 foi criada a Gerência de Educação e Projetos, parte da Coordenação Geral de Promoção do Patrimônio Cultural (Decreto n. 5.040/2004). Em 2009, a Gerência passou a ser denominada Coordenação de Educação Patrimonial, dentro do Departamento de Articulação e Fomento (Decreto n. 6.844/2009), atual Departamento de Cooperação e Fomento (Decreto n. 9.238/2017).

conceito de *heritage education*. No Iphan, o conceito de educação patrimonial foi registrado primeiramente no *Guia básico de educação patrimonial* (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Segundo o *Guia*,

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. [...] A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Esse processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Esse conceito foi amplamente disseminado e até hoje é replicado em ações educativas por todo o Brasil; porém, tem recebido cada vez mais críticas com relação ao uso do termo “alfabetização cultural”, pois uma vez que se entende que os indivíduos são detentores e produtores de cultura, não podem ser considerados analfabetos culturais⁵.

Atualmente, a Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) do Iphan conceitua o campo da seguinte forma:

Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado

5. Pesquisadores do Núcleo de Educação Patrimonial (NEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por exemplo, consideram que a expressão analfabetismo cultural pode levar a uma conotação errônea, uma vez que “nenhuma pessoa pode ser considerada ‘analfabeta cultural’, mas detentora de códigos de leitura de mundo que nem sempre estão em consonância com os saberes dominantes, sejam eles o erudito, o científico ou o formal. Podemos estar correndo o sério risco de desprezar, dessa maneira, os conhecimentos socioculturais que cada ser humano tem em contato com outros seres e com o meio circundante” (SOARES; KLAMT, 2010, p. 77-78).

socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2014, p. 19)⁶.

Apesar dos dois conceitos possuírem pontos comuns — como considerarem a educação patrimonial como processo e pressuporem a participação direta dos sujeitos —, a Ceduc enfatiza a construção coletiva e democrática do conhecimento, entendida de forma ampla. Como se verá ao longo deste artigo, as diferenças se dão de fato na forma de pensar e propor as ações educativas.

É possível constatar também que, ao longo da trajetória da instituição, a educação patrimonial foi classificada como uma ação de difusão ou promoção, como se observa em vários relatórios de gestão e de atividades. Outras ações que comumente são confundidas com educação patrimonial são as de capacitação e de participação social. Certamente pode haver uma integração entre qualquer um desses objetivos e as ações educativas, caso seja essa a intenção. No entanto, as ações, para serem consideradas como de educação patrimonial, devem atender a esse propósito específico e disso, além da definição do público alvo, vai decorrer a escolha da metodologia mais adequada, entre várias outras especificidades. O que a classificação equivocada mostra é que no Iphan a educação patrimonial não é protagonista, estando quase sempre a reboque de outras atividades que possuem finalidades distintas.

3 AS ENUNCIAÇÕES

A primeira menção à importância da educação patrimonial acontece antes mesmo da fundação do Iphan, no anteprojeto para criação do Serviço de Patrimônio Artístico Nacional (Span), elaborado por Mário de Andrade a pedido do então ministro da Educação, Gustavo Capanema.

6. Este conceito foi publicado na Portaria n. 137/2016, que estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio.

É parte da proposta a instituição de quatro museus, que teriam como função suprir a pouca preocupação com a educação pela imagem, que seria a maneira mais profunda de educação. O público alvo é o infantil. No que se refere ao tombamento, não é prevista participação da população na escolha e decisão do que será protegido. Quanto à publicidade, são previstas várias publicações (livros de tombo, revistas, livros, monografias, catálogos dos museus, cartazes e folhetos e propaganda turística), quase todas, porém, basicamente de caráter técnico.

Mesmo não estando explícita no anteprojeto alguma outra estratégia educativa, Maria Cecília Londres Fonseca aponta que a ideia de Mário de Andrade era “democratizar a cultura e despertar na população o sentimento de apego às coisas nossas” (FONSECA, 1997, p. 102).

Contudo, a proposta, apesar de ter sido implementada em caráter experimental, foi modificada quando Rodrigo Melo Franco de Andrade assumiu a direção e redigiu o Decreto-Lei n. 25/1937.

Na década de 1960, Rodrigo aponta a importância da educação em alguns artigos e discursos:

Em verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado. Se não se custou muito a persuadir nossos concidadãos de que o petróleo do país é nosso, incutir-lhes a convicção de que o patrimônio histórico e artístico do Brasil é também deles ou nosso, será certamente praticável (BRASIL, 1987, p. 64).

Porém, no que se refere às iniciativas do próprio órgão que dirige, esclarece que:

O órgão administrativo da União destinado ao trato das questões correspondentes, sobrecarregado de responsabilidades e trabalhos e desprovido de meios financeiros, iniciou com empenho a obra educativa desejada, mediante a publicação de uma revista e uma série de monografias especializadas, ambas as quais já somam perto de 40 volumes, além de outros folhetos e catálogos, a par de exposições e conferências realizadas. O esforço empreendido ficou, porém, muito aquém das

necessidades e a opinião do país permanece indiferente, porque ignorante, à causa de seu patrimônio (BRASIL, 1987, p. 73).

Entretanto, as publicações às quais se refere Rodrigo são, em sua maioria, artigos e estudos extremamente técnicos, muito distantes da identificação — e até compreensão — da maioria da população brasileira. É na década de 1970 que a questão é abordada de forma mais contundente, coerente com a orientação de Aloísio Magalhães. Na época em que a Fundação Nacional pró-Memória (FNpM) atuou,

a instituição se concentrou na elaboração de um discurso, amplamente difundido, em que a comunidade era incluída não apenas como objeto ou população-alvo, mas também como sujeito chamado a participar junto com os agentes institucionais. O lema desse discurso era “a comunidade é a melhor guardiã do seu patrimônio” (FONSECA, 1997, p. 185).

No que se refere às publicações de educação patrimonial do Iphan, o *Guia básico de educação patrimonial* foi a primeira publicação institucional sobre o tema. Publicado em 1999, foi uma iniciativa do Museu Imperial e do Departamento de Promoção do Iphan. A proposta era a de fornecer “um roteiro de orientação para os debates e estudos do assunto e, principalmente, para a abertura de novas trilhas de exploração e descoberta dos significados que se escondem atrás da expressão Patrimônio Cultural Brasileiro” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 5). Para colocar a proposta em prática, é apresentada uma metodologia baseada em quatro passos: observação, registro, exploração e apropriação.

O *Guia* é mais um roteiro de atividades do que um roteiro de discussão sobre educação patrimonial, como se propõe. Contudo, é bem-sucedido principalmente por apresentar uma metodologia básica que proporciona liberdade no que se refere às proposições de atividades. Por outro lado, destina-se a um público restrito e não trata de toda a gama de bens culturais⁷. Outras críticas feitas são a falta de reflexão teórica e de pressupostos conceituais (REUNIÃO..., 2004).

7. É importante, porém, lembrar que a institucionalização da proteção dos bens imateriais, por exemplo, só aconteceu em 2001.

O livro alcançou tal destaque e visibilidade no país que é possível encontrar publicações e documentos nos quais se tem a impressão de que a única metodologia de educação patrimonial possível seria a exposta no *Guia* (REUNIÃO..., 2004; HORTA, 2008, p. 39), sendo que a própria publicação também indica isso.

Em 2007 foi editado o *Manual de atividades práticas de educação patrimonial* (GRUMBERG, 2007), uma segunda publicação que aborda a educação patrimonial do ponto de vista conceitual e metodológico desde o *Guia básico de educação patrimonial*, publicado oito anos antes. O livro, além de ter sido escrito por uma das autoras do *Guia*, segue a mesma direção, tendo inclusive muitos exemplos de atividades repetidos. Isso indica que não houve uma evolução teórica sobre o tema na produção editorial do Iphan durante muito tempo⁸.

De fato, o Iphan só voltou a lançar publicações com uma reflexão sobre o tema e com orientações em âmbito nacional a partir de 2009, nas quais são abordadas as propostas das Casas do Patrimônio, da educação patrimonial no âmbito do Programa Mais Educação do Ministério da Educação e dos inventários participativos (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2009, 2013, 2016a), que são três vertentes sobre as quais a Ceduc concentrou seus esforços nos últimos anos. Adicionalmente, um importante documento sobre todo o processo evolutivo do tema na instituição foi lançado em 2014, *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*, que traz o percurso histórico, os princípios e diretrizes conceituais e os macroprocessos institucionais da educação patrimonial (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2014).

Mais recentemente, a educação patrimonial foi alçada a processo institucional na Política de Patrimônio Cultural Material (instituída por meio da Portaria 375/2018) lado a lado com os tradicionais e consolidados processos de identificação, proteção e conservação, entre outros. No §1º do art. 6º é dito: “A Educação Patrimonial, em função de seu caráter transversal, deve contribuir para a construção participativa dos demais processos de preservação do patrimônio cultural material”. O capítulo I da portaria

8. Segundo a autora, sua intenção não foi inovar metodologicamente, conforme esclareceu no II Enep.

é inteiramente dedicado à educação patrimonial, trazendo um conceito condizente com o da Portaria 137/2016, além de importantes informações sobre como deve ser realizada. Essa iniciativa representa a indicação de uma mudança substancial na forma como o Iphan passará a atuar.

Paralelamente, ao longo das últimas décadas as superintendências estaduais do Iphan, por iniciativa própria, editaram vários livros. Dentre eles, observam-se principalmente dois grupos.

O primeiro se refere a publicações destinadas a orientar proprietários de cidades específicas sobre a realização de intervenções em imóveis protegidos. A razão é as superintendências constatarem que um dos principais, se não o maior entrave à preservação do patrimônio cultural, é o desconhecimento — por parte das comunidades em geral — sobre o que é esse patrimônio, porque e como preservá-lo.

Os livros, voltados para o patrimônio material, trazem informações sobre o que é patrimônio, o que é tombamento, porque se deve preservar, a quem cabe a preservação, direitos e deveres do proprietário de bem tombado, como proceder para realizar intervenções no imóvel e legislação referente à preservação. Apesar de uma relativa uniformidade na abordagem, em alguns casos o conteúdo é muito completo, mas em outros é muito superficial.

Contudo, a edição desse tipo de material possui um alcance reduzido quando não atrelado a outras ações educativas⁹. O recebimento de uma publicação não garante sua leitura, entendimento e, muito menos, atitudes de preservação por parte dos moradores. Além disso, é necessário estabelecer uma relação de diálogo permanente entre o órgão de preservação e a comunidade.

O segundo grupo é de livros para uso na educação formal, principalmente destinados a orientar professores, trazendo exemplos de atividades a serem utilizadas com os alunos, ampliando a gama de tipos de patrimônio. Aqui é clara também a diversidade de abordagens e o nível de aprofundamento. Entre as publicações, destaca-se a coleção elaborada pela Superintendência do Maranhão, *Patrimônio contado: Alcântara, cultura e educação*, destinada a alunos do ensino fundamental II, e dois livros de orientação para professores (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2010).

9. Com base nas pesquisas realizadas, isso não aconteceu no Iphan.

Essa foi a primeira (e talvez seja a única) iniciativa de realização de uma atividade contínua de educação patrimonial no ambiente escolar¹⁰.

No entanto, e da mesma forma, é preciso atrelar esse tipo de publicação a um programa de formação e acompanhamento dos professores, de modo que o material seja mais bem aproveitado e possa de fato cumprir seu objetivo.

É importante registrar que desde 2011 a Superintendência da Paraíba, no âmbito da Casa do Patrimônio de João Pessoa, vem editando cadernos temáticos sobre educação patrimonial, com reflexões conceituais e com divulgação de experiências e estudos de caso, o que tem contribuído para o aprofundamento do debate sobre o tema.

4 AS AÇÕES

Até a década de 1970, acentuou-se a especialização técnica no Iphan, mas somente no que tange à preservação do patrimônio cultural. Não houve correspondência na interface do órgão com a população.

Em 1982 foi lançado o Projeto Interação, desenvolvido no âmbito do III Plano Setorial para a Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) da Secretaria de Cultura do Ministério da Educação. Uma das linhas programáticas era “Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país”, cujo objetivo era:

Ações destinadas a proporcionar à comunidade os meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade. A participação referida se efetivará através da interação do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório regional e local (BRANDÃO, 1996, p. 293).

Porém, o Interação era um projeto que visava a valorização da cultura local e sua inserção no cotidiano escolar, não sendo possível identificar a preservação do patrimônio cultural protegido como objetivo direto. Contudo, esse pode ter sido um efeito do trabalho realizado nas comunidades.

10. Oportunamente é necessário avaliar o processo de utilização do material, bem como seus resultados e efeitos para os objetivos pretendidos.

Mesmo não havendo uma interface direta com a educação patrimonial, é possível reconhecer na Interação alguns pressupostos que hoje são defendidos pela Ceduc, como a realização de atividades tendo como base o contexto cultural local, de modo que os participantes valorizem, desenvolvam e fortaleçam vínculos com sua própria cultura, além da participação da comunidade e dos agentes escolares nos processos educativos, conforme exposto na publicação mais recente:

É imprescindível que toda ação educativa assegure a participação da comunidade na formulação, implementação e execução das atividades propostas. O que se almeja é a construção coletiva do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhece suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2014, p. 20).

Em 1983 foi realizado o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, sob a coordenação da museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta (2008). Como apontado anteriormente, o evento, realizado no Museu Imperial, marcou a introdução do termo educação patrimonial no Iphan e no Brasil e a partir desta ocasião desenvolveu-se a metodologia descrita no *Guia básico de educação patrimonial*.

Observa-se que a utilização do material como metodologia nas ações de educação patrimonial não aconteceu de forma abrangente e significativa dentro do Iphan. O movimento, ao contrário, foi externo, na medida em que a instituição promoveu uma Campanha Nacional de Educação Patrimonial, que disseminou o *Guia* em estados e municípios com o objetivo de atingir um público maior por meio da formação de multiplicadores.

Quanto a isso, é sabido que existe uma deficiência significativa na formação de professores. A transmissão de uma metodologia ou material didático não garante o seu uso adequado com os alunos, pois é necessária a capacitação docente. Contudo, de modo geral, as ações de capacitação para esse público são oficinas com a duração de poucos dias que, para alcançarem resultados efetivos em sala de aula, necessitam mais do que

o ensino de uma metodologia, mas sim uma mudança de mentalidade¹¹.

Apesar de ter havido um aumento no número de ações educativas realizadas pelas superintendências ao longo dos anos, não houve uma atuação sistemática e contínua, de modo geral¹². O que se observa é que eram desenvolvidas ações pontuais, com diferentes abordagens, para o público prioritariamente escolar, estabelecendo ou não parcerias com entes locais, ou mesmo não executando as ações diretamente¹³. Isso dependeu essencialmente do interesse e da possibilidade financeira da superintendência.

Em 2005 o Iphan contratou pesquisa quantitativa para sistematizar as ações de educação patrimonial realizadas nas superintendências na época. De modo sucinto, a pesquisa comprovou que a grande maioria das unidades desenvolvia ações educativas¹⁴. Poucas possuíam profissional da área da educação e cerca de metade utilizava algum instrumento metodológico (foram citados o *Guia básico de educação patrimonial*, alguns educadores, como Paulo Freire e Vygotsky, e publicações locais sobre patrimônio e educação). Pouco mais de um terço das unidades participantes da pesquisa baseava-se na experiência de outras unidades (notadamente, alguns museus que tradicionalmente promovem ações educativas). Um dado importante é que

15 [unidades] baseiam-se no costume e na prática comum e todos [que responderam aos questionários] declararam criar métodos próprios de acordo com a situação específica: isto pode significar ousadia e criatividade, mas pode revelar também improvisação e ausência de critérios sistematizados garantidos por uma orientação metodológica assumida (RELATÓRIO..., 2008, p. 24).

11. Evelina Grumberg, responsável por um grande número de oficinas, esclareceu no II Enep que a intenção era sensibilizar os participantes e que, ao longo do tempo, inseriu no último dia da oficina uma atividade para que eles desenvolvessem uma proposta de projeto para ser executado em sala de aula.

12. As superintendências de Goiás e Maranhão possuíam atividades mais frequentes e sistematizadas até a época da pesquisa que deu origem a este artigo.

13. Isso aconteceu, por exemplo, com a contratação de empresas para a execução de obras de restauração, pois em alguns casos essas também desenvolviam ações educativas — limitadas quase sempre a palestras, cartilhas, visitas guiadas ou tapumes informativos.

14. Apesar da pesquisa realizada não incorporar as ações educativas realizadas nos museus, os resultados contêm dados desses locais, pois não se teve acesso a informações somente das superintendências. “De um total de 27 informantes ligados ao Iphan/MINC, 18 participaram da reunião técnica realizada em Pirenópolis; das 21 SRs, 15 enviaram os questionários preenchidos, e de 12 museus, 10.” (RELATÓRIO..., 2008, p. 23).

Ainda com relação às atividades desenvolvidas nas superintendências, uma constatação importante é que mesmo em atividades bem recentes ainda é possível identificar os quatro passos que constituem a metodologia do *Guia* (observação, registro, exploração e apropriação), mesmo que não haja referência direta ou que ela não tenha sido utilizada. Porém, se antes os produtos da apropriação nas atividades propostas eram desenhos, colagens ou outras produções plásticas, atualmente são utilizadas mídias como a fotografia e o vídeo. Se por um lado isso atesta a flexibilidade da metodologia, por outro pode indicar uma relativa estagnação na forma de pensar e propor as atividades.

No que se refere à integração de ações educativas às ações finalísticas do Iphan, somente recentemente isso tem acontecido, porém ainda em experiências isoladas, por iniciativa de algumas superintendências.

Um caso digno de nota se refere ao tombamento do centro histórico de Iguape-SP, que aconteceu em 2009. Ao longo dos dois anos anteriores, paralelamente à elaboração do dossiê de tombamento em parceria com a prefeitura, o Iphan procurou aproximar e integrar a população por meio principalmente de duas ações (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015). As oficinas de escuta sobre o patrimônio local tinham como objetivo produzir coletivamente um mapa do patrimônio no qual os participantes indicariam lugares que marcaram a construção e a evolução urbana da cidade, de modo a incorporar bens não consagrados na proposta de proteção. Os participantes foram professores, técnicos de prefeitura e agentes culturais da cidade, alunos das escolas públicas e jovens do Projeto Oficina Escola de Artes e Ofícios de Iguape.

Assim sendo, as oficinas colocaram para a equipe técnica o desafio de pensar na elaboração de uma proposta a ser apresentada ao Conselho Consultivo cujo desenho contemplasse as expectativas geradas por meio da participação social. Os processos de escuta somente são participativos quando se tornam instrumentos de decisão compartilhada. As justificativas de inclusão destes bens na poligonal de tombamento basearam-se nos argumentos técnicos levantados pelo estudo e na relevância dos bens para a memória coletiva (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015, p. 35).

A segunda ação foi a criação da Casa do Patrimônio, inaugurada antes mesmo do tombamento. Novamente, foi uma ação conjunta do Iphan (responsável pela concepção educativa e pelas atividades) e da Prefeitura (responsável pela infraestrutura). A Casa passou a abrigar um conjunto de atividades e espaços, como biblioteca especializada em patrimônio, espaço expositivo, Iphan Conversa (diálogos promovidos sobre temas relacionados à preservação), oficinas de formação (por exemplo, Cores para Iguape e maquetes para a capacitação profissional de jovens do ensino público) e o projeto Sentidos Urbanos, atividade que surgiu na Casa do Patrimônio de Ouro Preto com o objetivo de promover roteiros sensoriais voltados à população local.

Essas ações tiveram efeitos positivos e transformadores no que se refere à relação entre a população e o Iphan, tanto é que no dia do tombamento a sessão do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural foi transmitida em um telão na praça da cidade para que todos pudessem acompanhar e participar daquele momento¹⁵.

Contudo, é após o tombamento que se intensifica a relação entre o Iphan e a população, pois no cotidiano de gestão do bem são feitas fiscalizações, vistorias, autorização de obras, entre outras atividades. Principalmente no caso de um conjunto urbano tombado, a gestão representa um desafio de grande complexidade para o Iphan, pois no mesmo território existe uma grande diversidade de interesses privados relacionados à propriedade e uso dos imóveis, em contraponto com o interesse público do Iphan de preservação.

A norma de preservação é o instrumento de mediação que vai indicar as intervenções permitidas e proibidas nos bens protegidos e no entorno, dando clareza e transparência ao processo. E na construção desse documento a educação patrimonial certamente pode contribuir para dirimir conflitos e para estabelecer um diálogo permanente com os moradores e com os órgãos públicos que também são responsáveis pela gestão do território.

No manual *Normatização de cidades históricas: orientações para a elaboração de diretrizes e normas de preservação para áreas urbanas tombadas* (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2012), elaborado pelo Departamento de Patrimônio Material

15. É preciso investigar a permanência ou não desses efeitos positivos, passados alguns anos do tombamento, bem como o impacto das outras ações educativas realizadas pelo Iphan para a valorização e a preservação do patrimônio local.

(Depam) do Iphan, há o item “A participação pública na elaboração das Normas de Preservação”, o qual é iniciado da seguinte forma:

Normas, planos e posturas urbanísticas, se elaboradas de forma desvinculada de uma política debatida e explicitada de preservação do patrimônio urbano, e de uma visão mais ampla da atual problemática das cidades, já nascem fadados ao fracasso. Assim, a participação dos órgãos municipais e da sociedade civil é considerada fundamental. Com a rapidez das transformações pelas quais as cidades passam atualmente, que envolve crescimento, adensamento e mudanças de uso, não é mais possível acreditar que o Iphan, sozinho, conseguirá preservar as cidades históricas brasileiras. A participação dos órgãos municipais, na forma de pactos estabelecidos, assim como uma maior aproximação com os moradores e usuários dessas áreas é fundamental para o sucesso de qualquer política de preservação. [...] A metodologia para o processo participativo na elaboração de Normas de Preservação vai depender da articulação local entre o Iphan, os órgãos do governo municipal e estadual e rede de agentes constituída sobre o sítio tombado (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2012, p. 31).

A citada metodologia participativa seria composta de apresentação pública das razões e valores do tombamento, que poderia ser

precedida ou ocorrer em paralelo a ações de educação patrimonial, que facilitem a apresentação do tema e permitam a integração entre o patrimônio cultural urbano e outras referências culturais locais (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2012, p. 31).

Seria possível também haver uma apresentação pública da legislação, dos instrumentos de gestão urbana e de informações básicas do sítio. Para a definição de diretrizes e setores de normatização e projetos específicos é sugerida a realização de oficinas de discussão com os diferentes grupos da sociedade. Por fim, é orientado que a portaria publicada deve ser amplamente publicizada.

Durante muitos anos a situação que predominou é de elaboração da norma somente pelos técnicos do Iphan ou por consultores contratados e de apresentação do documento concluído para a população em evento ou audiência pública. Com isso, a atividade é basicamente informativa,

não havendo ao menos a tentativa de construção e pactuação coletivas. Consequentemente, no momento de implementação do instrumento é comum surgirem conflitos, resistências e embates entre os interessados. Tanto é assim que em muitos municípios já foi constatada a importância e a necessidade de se realizar ações participativas e educativas, o que tem sido pouco a pouco incorporado em algumas superintendências. Alinhado com o que consta na Política de Patrimônio Cultural Material, o Depam e a Ceduc iniciaram em 2018 algumas ações em parceria para processos de identificação e de normatização, incorporando a participação social e a educação patrimonial.

5 AS CASAS DO PATRIMÔNIO

A proposta das Casas do Patrimônio¹⁶ foi inicialmente desenvolvida no Depam e passou a constar nas definições e metas pactuadas a partir do planejamento estratégico do Iphan realizado em 2007, do qual participaram departamentos e superintendências. Porém, começou a ser estruturada com diferenças conceituais com relação ao que foi implementado, pois inicialmente a Casa seria uma agência cultural local não centrada nas ações educativas. Entretanto, após um processo de construção coletiva¹⁷, as Casas do Patrimônio passaram a representar a proposta oficial para realização das ações de educação patrimonial no Iphan.

A Casa do Patrimônio tem por objetivo constituir-se como um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando a fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2009).

16. As Casas do Patrimônio foram analisadas com profundidade na monografia que deu origem a este artigo.

17. Alguns dos eventos realizados nos quais a proposta foi formulada e aprimorada foram a Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio (2008) e o I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio (2009), que teve como resultado a publicação da Carta de Nova Olinda (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2009).

Nesse sentido, uma importante conquista institucional foi a publicação da Portaria n. 137/2016, que estabelece diretrizes de educação patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Segundo o documento, a educação patrimonial é colocada como prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural, e com relação às Casas do Patrimônio é dito que:

Art. 5º São instrumentos estratégicos de implementação da política de Educação Patrimonial pelo Iphan as Casas do Patrimônio, quando resultantes de um arranjo institucional entre o Iphan, a comunidade local, sociedade civil e demais instituições públicas e privadas, para promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural brasileiro. [...]

Art. 6º São objetivos das Casas do Patrimônio: I – Ampliar as possibilidades de diálogo entre o Iphan e a sociedade por meio da Educação Patrimonial; II – Ampliar a capilaridade das ações do Iphan e interligar espaços que promovam práticas e atividades de natureza educativa de valorização do patrimônio cultural; III – estimular a participação das comunidades nas discussões e propostas de redefinição do uso social dos bens culturais; IV – Interligar experiências e espaços que promovam práticas e atividades de natureza educativa, de modo a propiciar uma avaliação conjunta dos significados e alcances dessas iniciativas; V – Incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural ao desenvolvimento social e econômico; VI – Aperfeiçoar as ações focadas nas expressões culturais locais e territoriais, contribuindo para a construção de mecanismos de apoio junto às comunidades, aos produtores culturais, às associações civis, às entidades de classe, às instituições de ensino e aos setores públicos, para uma melhor compreensão das realidades locais (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2016b).

A função da Ceduc nesse processo é a de fornecer suporte técnico às superintendências, que pode se dar de várias formas e em vários momentos, mas abrangendo necessariamente a realização de uma oficina de

implementação; suporte jurídico, por meio da disponibilização de modelos de documentos para o estabelecimento de Acordo de Cooperação Técnica entre o Iphan e as instituições parceiras; e acompanhamento das atividades previstas no plano de trabalho assinado entre os partícipes.

A proposta das Casas do Patrimônio apresenta uma série de possibilidades de interação entre o Iphan e a população, que dependem primeiramente da vontade política da instituição, mas também de sua capacidade técnica, operacional, orçamentária e financeira. Mas depende também, e fundamentalmente, do interesse e da capacidade de articulação com instituições parceiras que possam contribuir para a elaboração e realização das atividades, numa perspectiva de gestão democrática do patrimônio cultural. Infelizmente até o momento nem todas as superintendências demonstraram interesse pela proposta¹⁸.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama de análise das enunciações demonstra que sempre houve menções à importância da educação para a valorização e preservação do patrimônio, porém sem que o Iphan tenha de fato se debruçado sobre o tema e o inserido em seu projeto de atuação. Contudo, existe uma importante indicação de mudança no âmbito da implementação da Política de Patrimônio Cultural Material.

Durante muito tempo houve também a supremacia do *Guia básico de educação patrimonial*, combinada à falta de evolução teórica sobre o tema na produção editorial institucional. Além disso, a falta de conhecimento e orientação sobre as atividades desenvolvidas pelas superintendências estaduais e a desintegração entre elas e a Ceduc fez com que tenham sido produzidos materiais qualitativamente muito díspares que algumas vezes diferem das diretrizes nacionais.

No que se refere às ações, o cenário não foi muito diferente. Por um lado, houve um esforço de disseminação do *Guia* que pode ser considerado

18. Quando da elaboração deste artigo havia 13 Casas oficialmente implementadas (seguindo o rito da Ceduc) em Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Santa Catarina e São Paulo, e 13 Casas sem implantação oficial em Alagoas, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Paraíba, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe. Contudo, em alguns desses estados as Casas não seguem as diretrizes nacionais, sendo que em algumas não são nem realizadas ações educativas. Doze superintendências ainda não aderiram à proposta, e dessas, algumas realizam ações educativas, mas não no âmbito das Casas do Patrimônio.

bem-sucedido, uma vez que até hoje é possível identificar a aplicação da sua metodologia. Por outro, assim como nas publicações, observa-se que as superintendências atuaram de forma independente e desarticulada. Não houve também articulação entre a educação patrimonial e as ações finalísticas do Iphan, a não ser em experiências pontuais.

As Casas do Patrimônio representam um esforço instrucional recente de implementar uma proposta única de atuação, construída coletivamente, que tem os méritos de possibilitar uma grande flexibilidade para escolha de parceiros e ações que sejam condizentes com a realidade local e de ser baseada na gestão compartilhada do patrimônio cultural. Contudo, o fato de as superintendências poderem ou não aderir e de poderem ou não seguir as diretrizes e orientações da Ceduc faz com que a proposta perca força política e não seja aproveitada em todo o seu potencial.

Ao longo da pesquisa ficou claro que existe em toda a trajetória do Iphan um descompasso entre a importância da educação patrimonial enunciada e as ações realizadas nesse sentido. Entretanto, algumas das atividades realizadas pelas superintendências em diferentes momentos e, mais recentemente, pelas Casas do Patrimônio, mostraram que um maior envolvimento da população gera resultados não só para a valorização e preservação do patrimônio, mas também para o relacionamento entre a comunidade e o Iphan, o que cria melhores condições para que o órgão desempenhe suas ações finalísticas. Mas, para isso, o processo educativo deve ser contínuo e gradualmente aprofundado.

Porém, esse é ainda um longo caminho a ser percorrido, que passa, obrigatoriamente, pelo entendimento institucional sobre a importância e os efeitos positivos da educação patrimonial para a preservação do patrimônio cultural. Isso significa, primeira e principalmente, encarar a educação patrimonial como pelo menos parte fundamental de uma política pública de Estado e não como uma atividade complementar não obrigatória. Com uma perspectiva mais ambiciosa baseada em outro contexto institucional, há alguns anos iniciaram-se discussões para a estruturação e implementação

da Política Nacional de Educação Patrimonial¹⁹, com programas, ações, recursos orçamentários e pessoal capacitado.

É necessário também fortalecer e legitimar a Ceduc dentro do Iphan como setor responsável pela elaboração, disseminação e orientação das propostas e ações de educação patrimonial, bem como articulá-lo aos demais setores do órgão para que atuem conjuntamente. Cabe à Ceduc, como órgão central, buscar uniformizar conceitos e entendimentos de modo que não existam tantas disparidades entre as superintendências e as Casas do Patrimônio e mesmo entre essas últimas.

Outro ponto importante é a necessidade de proceder ao registro sistemático das experiências de educação patrimonial realizadas no Iphan, dentro e fora das Casas do Patrimônio. As ações devem ser identificadas e disseminadas para que os interessados possam aprimorá-las e replicá-las adaptando-as às realidades locais. Da mesma forma, é também essencial a realização de análises e avaliações dessas ações, de modo a compor um banco de dados considerando os aspectos condicionantes e começar a relacionar — de forma mais científica — a educação e a educação patrimonial, identificando quais ações são efetivas para a preservação do patrimônio cultural em determinados contextos.

Por fim, é imprescindível que todas as ações finalísticas desempenhadas pela instituição sejam efetivamente vinculadas à educação patrimonial. O patrimônio cultural só é tombado, registrado, inventariado, protegido, fiscalizado e preservado para que permaneça no ambiente urbano e natural, para que continue existindo como manifestação cultural, em suma, para que continue sendo parte da vida das pessoas. E isso não depende só do Iphan, como temos visto ao longo de todo o tempo. Depende de todos, e será tanto mais efetivo quanto maior for a participação direta de cada um, mesmo que isso represente mais responsabilidades para a instituição. Felizmente, já é possível avistar movimentos promissores de mudança.

19. O II Enep representou o início da construção conjunta de bases para uma política nacional na área da educação patrimonial. Como produto do evento, foi votado na plenária final um texto base com eixos temáticos, diretrizes e ações, o qual foi elaborado por mais de 250 pessoas de todos os estados do Brasil, representando setores vinculados ao patrimônio cultural e à política cultural. Infelizmente até o momento não houve desdobramentos para continuidade da proposta. Pode-se apontar como resultado efetivo do encontro a inclusão de uma atividade de educação patrimonial no Programa Mais Educação do Ministério da Educação; porém, as parcerias interministeriais (que garantiam a atividade) foram suspensas recentemente.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: Iphan: Depron, 1996.
- BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Nacional Pró-Memória. *Rodrigo e o SPHAN: coletânea de textos sobre o patrimônio cultural*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 1987.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Iphan, 1997.
- GRUMBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan, 2007.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Educação patrimonial. In: BARRETO, Euder Arrais *et al.* (org.). *Patrimônio cultural e educação: artigos e resultados*. Goiânia: UFG, 2008. p. 15-21.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan: Museu Imperial, 1999.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Carta de Nova Olinda*. Brasília, DF: Iphan, 2009.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Patrimônio contado: Alcântara: cultura e educação*. Alcântara: Iphan, 2010.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Normatização de cidades históricas: orientações para a elaboração de diretrizes e normas de preservação para áreas urbanas tombadas*. Brasília, DF: Iphan, 2012.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: Manual de Aplicação: Programa Mais Educação*. Brasília, DF: Iphan, 2013.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan, 2014.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Brasília, DF: Iphan, 2016a.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Portaria n. 137, de 28 de abril de 2016*. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília, DF, 2016b.
- NASCIMENTO Flávia Brito do; SCIFONI, Simone. O tombamento de Iguape como Patrimônio Nacional: novas práticas e políticas de preservação. *PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 26-38, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/parc.v6i1.8635027>.
- OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. *Educação Patrimonial no Iphan*. 2011. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2011.
- RELATÓRIO da 1ª Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio/Iphan. Niterói: Iphan, 2008. (Anexo 6).
- REUNIÃO Técnica de Pirenópolis. [Transcrição do encontro]. Brasília, DF, 2004.
- SOARES, André Luís Ramos; KLAMT, Sérgio Célio (org.). *Santo Amaro: arqueologia e educação patrimonial*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO IPHAN:

DIRETRIZES CONCEITUAIS E AÇÕES ESTRATÉGICAS

SÔNIA RAMPIM FLORÊNCIO, INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E
ARTÍSTICO NACIONAL, BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL, BRASIL.

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Especialista em Sociologia Rural pela Universidade de Campinas e em Políticas Públicas de Proteção e Desenvolvimento Social pela Escola Nacional de Administração Pública. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atua no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como chefe do Núcleo de Educação Patrimonial do Departamento de Cooperação e Fomento e como professora colaboradora do Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural da mesma instituição. E-mail: sonia.r.florencio@gmail.com

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp55-89>

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO IPHAN: DIRETRIZES CONCEITUAIS E AÇÕES ESTRATÉGICAS

SÔNIA RAMPIM FLORÊNCIO

RESUMO

Este artigo aborda a construção dos princípios conceituais e diretrizes que pautam a área de educação patrimonial na atuação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Apresenta, também, um panorama histórico com as principais estratégias de ação implementadas nos últimos anos em consonância com essas abordagens. Para tanto, firma a importância de se implementar ações educativas para a preservação do patrimônio que se embasem na construção coletiva do conhecimento e na educação dialógica, nos moldes freireanos. Por fim, apresenta alguns desafios para a contínua construção desse campo de conhecimento e atuação institucional.

PALAVRAS-CHAVE

Educação patrimonial. Construção do conhecimento. Educação dialógica.

CULTURAL HERITAGE EDUCATION POLICY AT IPHAN: CONCEPTUAL GUIDELINES AND STRATEGIC ACTIONS

SÔNIA RAMPIM FLORÊNCIO

ABSTRACT

This article approaches the conceptual principles and guidelines' development in which Cultural Heritage Education — as developed by Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) — are grounded. This paper also presents a historic outlook concerning the main action strategies that took place in agreement with those approaches. For this purpose, it highlights how important it is to implement educational actions that are based on Paulo Freire's dialogical education, in order to preserve the cultural heritage. In conclusion, the paper presents some of the challenges for the constant construction of this field of knowledge and institutional practice.

KEYWORDS

Cultural heritage education. Knowledge construction. Dialogical education.

1 INTRODUÇÃO

Desde a sua criação, em 1937, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) manifestou em documentos, iniciativas e projetos a importância da realização de ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teóricas e conceituais e metodologias de atuação que se encontram na base das atuais políticas públicas de Estado na área¹.

Em decorrência da necessidade de uma maior sistematização das ações educativas no âmbito das políticas de preservação, o Iphan, por meio de seu setor de promoção, passou a estruturar e consolidar uma área específica voltada para as ações educativas ligadas à preservação do patrimônio cultural brasileiro. Em 2004, o Decreto n. 5040/04 cria uma unidade administrativa, a Coordenação-Geral de Promoção (Cogeprom), responsável por promover uma série de iniciativas e eventos com os objetivos de discutir diretrizes teóricas e conceituais e eixos temáticos norteadores, consolidar coletivamente documentos e propostas de encaminhamentos, e estimular o fomento à criação e reprodução de redes de intercâmbio de experiências e parcerias.

1. O percurso histórico do conceito e das ações de educação patrimonial no Iphan está detalhado na publicação *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos* (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2014).

Em 7 de maio de 2009, o Decreto n. 6844 cria a Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), vinculada ao Departamento de Apoio e Fomento (DAF), com o objetivo de garantir dentro do órgão uma área central dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de educação patrimonial.

Hoje, com as modificações ocorridas com o Decreto n. 9238, de 15 de dezembro de 2017, que cria o Departamento de Cooperação e Fomento (Decof), o Núcleo de Educação Patrimonial está na estrutura da Coordenação de Fomento, Educação Patrimonial e Redes (Cofer) dentro da Coordenação-Geral de Cooperação Nacional (Cogecon).

Durante os últimos 14 anos, a área promoveu vários encontros e formações envolvendo técnicos de todos os estados brasileiros e, também, outras instituições públicas, instituições de ensino superior e da sociedade civil, com o objetivo de promover debates e reflexões conceituais e práticas do campo com o intuito de consolidar marcos programáticos e legais para o campo da educação patrimonial.

Ao sistematizar diretrizes e eixos norteadores fundamentais, a área procurou ampliar suas formas de atuação abarcando, de um lado, a noção ampliada de patrimônio cultural (presente no artigo 216 da Constituição Federal de 1988) e, de outro, os novos modelos de gestão pública que privilegiam a construção coletiva e participativa das políticas públicas e as ações intersetoriais do Estado. Também foi se consolidando o entendimento da educação como processo que privilegie a construção coletiva e dialógica do conhecimento e que identifique os educandos como sujeitos históricos e transformadores de suas realidades em seus territórios.

A partir do princípio de que a efetividade de uma política pública se relaciona, diretamente, à capacidade de a sociedade participar, decidir e avaliar ações e serviços prestados por ela, constitui-se estratégia essencial e prioritária nesse campo de atuação fomentar e reconhecer a educação patrimonial como um processo permanente para obtenção dessa abordagem dialógica e de construção coletiva das políticas de identificação, proteção, apropriação e valorização do patrimônio cultural.

A perspectiva é de somar esforços para que a educação patrimonial conquiste maior inserção na formação escolar, no cotidiano das comunidades, nas instâncias de decisão — colegiados, conselhos e comitês — e, consequentemente,

na postura e espaços das respectivas instituições gestoras. Trata-se de identificar a educação patrimonial como tema transversal a todo o processo de preservação e valorização do patrimônio cultural. Isso quer dizer que, desde o momento da identificação do patrimônio cultural em um território, processos dialógicos sobre o conhecimento desse patrimônio precisam se fazer presentes.

Este artigo divide-se em duas partes correlacionadas com o propósito de sintetizar as diretrizes conceituais e de atuação na área: na primeira, descrevem-se os princípios teórico-conceituais que norteiam as ações promovidas dentro do Iphan pela área de educação patrimonial; e na segunda, são apresentadas as ações estratégicas consideradas essenciais na atuação do Núcleo de Educação Patrimonial².

2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES CONCEITUAIS

Nos últimos anos, multiplicaram-se iniciativas educacionais voltadas à preservação patrimonial. Ao se adotar a expressão “educação patrimonial”, uma grande variedade de ações e projetos com concepções, métodos, práticas e objetivos pedagógicos distintos foi realizada em todo o país. Não obstante a extrema pertinência e a importância dos resultados alcançados por essas iniciativas, nem sempre se discerne uma orientação paradigmática definida, subjacente a esse conjunto heterogêneo: ações pontuais e esporádicas de promoção e divulgação se misturam a propostas educativas continuadas, inseridas na dinâmica social das localidades; projetos e encontros, materiais de apoio, cadernos temáticos e publicações resultantes de oficinas se mesclam a práticas significativas, onde esses materiais não constituem um fim em si mesmo, ao contrário, compõem partes de processos educativos.

Com a promoção dos encontros acima mencionados, uma série de princípios conceituais e diretrizes para a atuação no campo foram se desenhando e sendo sistematizados com a finalidade de instituir marcos programáticos e legais que pautassem abordagens educativas para a preservação e valorização do patrimônio no âmbito da instituição.

2. As ações estratégicas do Núcleo de Educação Patrimonial, que serão apresentadas na terceira parte deste artigo, também estão sistematizadas na publicação *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos* (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2014). Trata-se de uma publicação que precisa ser atualizada, pois desde a sua publicação novas ações e marcos programáticos foram implementados. De qualquer forma, ainda pode referenciar o histórico de atuação institucional.

Nesse sentido, um importante marco legal do campo é a Portaria Iphan n. 137/2016, que estabelece diretrizes de educação patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio e que tem como objetivo instituir um conjunto de marcos referenciais para a educação patrimonial enquanto prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural.

O artigo 3º da referida portaria, que traz em seus incisos princípios importantes, como

incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais; integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas; valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais; favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural,

evidencia aspectos fundantes à ação no campo.

Hoje, o Iphan defende que

a educação patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2016b, p. 6).

Essa formulação decorre, como já foi mencionado, de um longo caminho de debates institucionais envolvendo o Iphan, instituições da sociedade civil, instituições de ensino superior, poder público das três instâncias de governo entre outras instituições e pessoas que, no decorrer do processo, levaram a cabo aprofundamentos teóricos e avaliações das

práticas educativas voltadas à preservação do patrimônio cultural e que culminaram em uma série de premissas conceituais.

2.1 Comunidades: participantes efetivas das ações educativas

É imprescindível que toda ação educativa assegure a participação da comunidade na formulação, implementação e execução das atividades propostas. O que se almeja é a construção coletiva das ações educativas, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhece suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local e, também, produtora de ações educativas fortemente adequadas às especificidades de seus territórios. É necessário, aqui, substituir a noção de público-alvo das ações educativas para a de público participante. Somente com uma construção coletiva e participativa dessas ações é que se pode alcançar eficácia e efetividade em seus objetivos.

A ação transformadora dos sujeitos decorre do seu jeito de ser e estar no mundo, de suas ações nos territórios e de seus desejos de transformação da realidade sócio-histórica. Essa perspectiva não está alinhada a um modelo de educação que seja somente reprodutora de informações, e que se concretiza em uma via de mão única identificando os educandos como consumidores de informações — modelo designado por Paulo Freire (1970) de “educação bancária”.

As iniciativas educativas devem, portanto, ser consideradas como um recurso fundamental para a mobilização social em torno do patrimônio cultural, para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento da identidade local e para a afirmação dos sujeitos em seus diferentes modos de ser e estar no mundo. Para tanto, há que se priorizar processos de escuta das diferentes narrativas sobre os territórios e sobre as valorações atribuídas ao patrimônio que se expressa em diferentes dimensões, entre as quais a técnica, a simbólica e a afetiva, que, nesse caso, muitas vezes, é resultado de processos de resignificação e de novas e diferentes maneiras de acesso a esse patrimônio.

Colada a essa questão, está o entendimento de que a educação patrimonial não é uma metodologia. Ao contrário, ela pode e deve utilizar múltiplas abordagens, metodologias, performances, leituras da realidade que já são utilizadas pelos agentes do território e que podem se ampliar nos processos de construção coletiva e planejamento das ações.

2.2 Bens culturais inseridos nos espaços de vida das pessoas

É importante, aqui, firmar que as experiências educativas são mais efetivas quando integradas às demais dimensões da vida das pessoas. Em outras palavras, devem fazer sentido e serem percebidas nas práticas cotidianas. No caso das ações educativas em prol da preservação e valorização do patrimônio cultural, em lugar de preservar lugares, edificações e objetos pelo seu valor em si mesmo, em um processo de reificação, as políticas públicas na área deveriam associar continuamente os bens culturais e a vida cotidiana, como criação de símbolos e circulação de significados. Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão, consultor do Projeto Interação nos anos 1980:

Não se trata, portanto, de pretender imobilizar, em um tempo presente, um bem, um legado, uma tradição de nossa cultura, cujo suposto valor seja justamente a sua condição de ser anacrônico com o que se cria e o que se pensa e viva agora, ali onde aquilo está ou existe. Trata-se de buscar, na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora. O feixe de significados que a sua presença significativa provoca e desafia (BRANDÃO, 1996, p. 51).

Qualquer que seja a ação implementada ou o projeto proposto, sua execução supõe o empenho em identificar e fortalecer os vínculos das comunidades com o seu patrimônio cultural, incentivando a participação social em todas as etapas da preservação dos bens, sobretudo no momento da identificação das referências culturais em processos de patrimonialização ou mesmo nos processos de educação patrimonial a serem construídos coletivamente nos territórios. Nesse processo, cabe aos poderes públicos exercerem o papel de mediador entre instituições públicas e da sociedade civil interessadas, contribuindo para a criação de canais de interlocução que se valem, em especial, de mecanismos de escuta e observação.

2.3 Educação patrimonial como processo de mediação

Interessante para a atuação na área de educação patrimonial é o conceito de mediação, cunhado pelo psicólogo e educador russo Lev Vygotsky (1998). Em *A formação social da mente* ele mostra que a ação do homem tem efeitos que mudam o mundo e efeitos exercidos sobre o próprio homem: é por meio dos

elementos (instrumentos e signos) e do processo de mediação que ocorre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (PPS) ou cognição.

Vygotsky considera que os PPS se desenvolvem durante a vida de um indivíduo a partir da sua atuação em situações de interação social, da qual participam instrumentos e signos que o levam a se organizar e estruturar seu ambiente e seu pensamento. Os instrumentos e signos, social e historicamente produzidos, em última instância medeiam a vida.

Os diferentes contextos culturais em que as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo. Essa transmissão cultural é importante, porque tudo é aprendido por meio dos pares que convivem nesses contextos. Dessa maneira, não somente práticas sociais e artefatos são apropriados, mas também os problemas e as situações para os quais eles foram criados. Assim, a mediação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de aprendizagem humana, como da incorporação da cultura, como *domínio de modos culturais de agir e pensar*, de se relacionar com outros e consigo mesmo.

Portanto, o conceito de mediação é fundamental para o entendimento de que a atuação de educadores no campo do patrimônio deve se constituir em uma ação participante e de atuação política, pois está inserida nos contextos sócio-históricos de ação dos sujeitos e, muitas vezes, em realidades de conflitos que envolvem tomadas de decisão coletivas relacionadas ao desejo de futuro desses sujeitos em seus territórios e, num sentido mais amplo, de modelo de sociedade.

2.4 Patrimônio cultural: um campo de conflitos

Sabe-se que as políticas de preservação se inserem num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais envolvidos na definição dos critérios de seleção, na atribuição de valores e nas práticas de proteção dos bens e manifestações culturais acautelados. Situação determinada, entre outras causas, pelo assimétrico e desigual processo de desenvolvimento socioeconômico que, por um lado, expande o regime da grande propriedade rural e da agricultura intensiva; por outro, determina uma urbanização caracterizada por grandes concentrações metropolitanas, que estimulam o processo de especulação imobiliária gerando a substituição de edificações e espaços sociais, a segregação de populações e a limitação do usufruto dos ambientes públicos e comunitários.

Esse quadro acaba por originar um desequilíbrio de representatividade em termos da origem étnica, social e cultural, o que provoca, por sua vez, uma crise de legitimidade e uma baixa identificação da população, em alguns casos, com o conjunto do que é reconhecido oficialmente como patrimônio cultural nacional. Nesse sentido, é fundamental conceber as práticas educativas em sua dimensão política, a partir da percepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais.

Desse ponto de vista, ao assumir a função de mediação, as instituições públicas devem, mais do que propriamente determinar valores *a priori*, criar espaços de aprendizagem e interação que faculte a mobilização e reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio. Sua função primordial é mediar todo tipo de processo de patrimonialização, encaminhando demandas e intervindo em questões pontuais e estratégicas, sempre se pautando pelo respeito à diversidade sociocultural.

2.5 Territórios como espaços educativos

Paulatinamente, as políticas educativas foram se afastando de ações centradas em acervos museológicos e restritas a construções isoladas para a compreensão dos espaços territoriais como documento vivo, passível de variadas leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais. Seus efeitos se potencializam quando conseguem interligar os espaços tradicionais de aprendizagem a equipamentos públicos, como centros comunitários, associações de moradores, movimentos sociais, bibliotecas públicas, praças e parques, teatros e cinemas. Tornam-se também mais efetivas quando integradas às demais dimensões da vida das pessoas e articuladas a práticas cotidianas e marcos de referências identitárias ou culturais de seus usuários. De acordo com as considerações da educadora Jaqueline Moll (2009, p. 15),

[...] a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida.

De igual maneira, é interessante evocar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/1996, que prevê em seu art. 1º:

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 (BRASIL, 1996).

2.6 Intersetorialidade das políticas públicas

Outro fator importante para a ampliação das possibilidades de ações educativas de preservação e valorização do patrimônio cultural é o estabelecimento de vínculos das políticas públicas de patrimônio às de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, direitos humanos, gênero, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas, favorecendo o intercâmbio de ferramentas educativas para enriquecer o processo pedagógico a elas inerente. Dessa forma, são possíveis a otimização de recursos na efetivação das políticas públicas e a prática de abordagens mais abrangentes e intersetoriais, compreendendo a realidade como lugar de múltiplas dimensões da vida.

A intersetorialidade permite articulações entre agentes provindos de instituições diversas e que atuam com setores sociais distintos, porém com pontos em comum. Isso torna possível superar projetos e ações fragmentadas em um mesmo território, além de favorecer uma intervenção mais complexa e não fracionada.

Para tanto, uma estratégia de atuação bastante promissora é a implementação e formação de redes nos territórios, com o objetivo de ampliar o raio de ação, o número de parceiros e as discussões e tomadas de decisão coletivas no que afeta a vida e o futuro dos sujeitos.

2.7 Educação patrimonial: uma abordagem complexa

Como se vê, as ações educativas requerem uma aproximação mais complexa e integrada das realidades sociopolíticas do fenômeno da cultura. Complexa, aqui, tem o sentido apontado por Edgar Morin (2005, p. 38):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo

entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

É preciso considerar o patrimônio cultural como tema transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar, ato essencial ao processo educativo para potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos. Embora tenha ficado patente que o processo educacional é mais amplo que a escolarização — inserindo-se em contextos culturais nos quais a instituição escolar não é o único agente educativo —, não se pode prescindir do envolvimento de estabelecimentos de ensino e pesquisa, a partir de programas de colaboração técnica e de parcerias.

Não se trata, portanto, de limitar as vivências simbólicas e educativas a um único contexto cultural específico. Não se trata de cair em um “localismo esterilizante” (BRANDÃO, 1996, p. 73), onde todos os processos de aprendizagem se realizam em seus limites e com seus exemplos. Trata-se, ao contrário, de partir das referências culturais locais para, por meio delas, acessar processos sociais e culturais mais amplos e abrangentes, em um registro no qual cada sujeito, a partir de seu repertório de referências, possa compreender e refletir tanto sobre contextos inclusivos quanto sobre a diversidade cultural que o cerca.

Foram expostos aqui alguns pressupostos no intuito de inspirar os que trabalham, refletem e agem em torno do tema educação patrimonial. O movimento de recuperar, valorizar e ressignificar a trajetória seguida por outros — que, a seu modo e em outros tempos, se debruçaram sobre a importante tarefa de encontrar ferramentas para valorizar e preservar a memória e o patrimônio cultural brasileiro — é fundamental para a construção coletiva de uma nova percepção das ações educativas nesse campo.

3 EIXOS DE ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Nos últimos anos a política de educação patrimonial está estruturada em três eixos principais de atuação, condizentes com as diretrizes conceituais sistematizadas no item anterior.

3.1 Inserção do tema patrimônio cultural na educação formal

É de essencial importância levar a reflexão sobre a preservação do patrimônio à rede formal de ensino. Assim, duas principais estratégias foram utilizadas até 2015 por meio de parceria com o Ministério da Educação: no âmbito da educação básica, o Programa Mais Educação possibilitou a incorporação da atividade de educação patrimonial na perspectiva da educação integral; na educação superior, a aproximação se deu por meio do Programa de Extensão Universitária (ProExt), que dispõe de uma linha temática voltada ao patrimônio cultural.

3.1.1 Programa de Extensão Universitária (ProExt)

Criado pelo Decreto n. 6.495, de 30 de junho de 2008, o ProExt foi coordenado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC) e teve como objetivo apoiar as instituições públicas comunitárias de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas com ênfase na inclusão social. Por meio de editais públicos anuais, o objetivo era que os estudantes e professores das instituições de ensino superior passassem a atuar de maneira integrada às políticas sociais desenvolvidas pelo Estado, de forma a contribuir para o reforço da cidadania, bem como interagir com o conjunto de experiências e saberes das comunidades nas quais as universidades estão inseridas.

Como se sabe, a realização de ações de extensão nas universidades possui respaldo na Lei n. 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, em 9 de janeiro de 2001. Em seu item 23, está previsto que “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País seja reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas”. Além disso, a extensão universitária está prevista no artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece que as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, entre 2009 e 2015, o Iphan manteve parceria com o MEC na elaboração anual do edital ProExt e na avaliação de propostas da linha temática de “preservação do patrimônio cultural brasileiro”. Assim como o Iphan, diversos ministérios, secretarias e autarquias foram instados pelo MEC a contribuir na elaboração do edital, transformando a ação extensionista universitária em aproximações efetivas de suas políticas públicas.

A parceria entre o Iphan e as universidades por meio das ações de extensão foi um caminho promissor para a promoção e a preservação do patrimônio cultural brasileiro, pois teve como objetivo estimular a participação e o envolvimento de outros agentes capazes de se associar à política de reconhecimento, promoção e proteção ao patrimônio. Dada a capacidade técnica e de inovação das instituições de ensino superior públicas, que começam a se envolver sistematicamente com a extensão voltada à preservação do patrimônio cultural, a parceria Iphan/MEC foi estratégica e potencialmente transformadora das políticas públicas de preservação do patrimônio cultural.

No ano de 2009, foi disponibilizado 1 milhão de reais para a linha temática de patrimônio, o que resultou na aprovação de 28 propostas distribuídas nas diversas áreas de atuação do Iphan. Em 2010, 2 milhões de reais foram aplicados na execução de 39 projetos. Em 2011, 6,6 milhões foram aplicados na execução de 74 propostas aprovadas. Em 2012, 5 milhões de reais para 44 propostas aprovadas foram contempladas. Em 2013, 4 milhões de reais para 37 propostas aprovadas na linha temática. No total, aproximadamente 18, 6 milhões de reais foram investidos em políticas de patrimônio via projetos de extensão universitária.

Com o fim da parceria entre o MEC e outros ministérios no Programa de Extensão Universitária, hoje o Núcleo de Educação Patrimonial busca fortalecer as parcerias estabelecidas com instituições de ensino por meio das superintendências do Iphan nos estados levadas à cabo pelas suas equipes técnicas.

3.1.2 Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Foi operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As atividades fomentadas foram organizadas em macrocampos que envolveram temas associados às políticas federais desenvolvidas pelos ministérios parceiros, como o Ministério da Cultura, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente e a Controladoria Geral da União, entre outros.

Essa estratégia tinha como objetivo promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Tratava-se da construção de uma ação intersetorial das políticas públicas educacionais e sociais que visavam contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira — reconhecendo que a educação deve ser pensada para além dos muros da escola e considerando a cidade, o bairro e os bens culturais como potencialmente educadores, eles próprios.

O programa envolvia escolas das redes municipais e estaduais em contextos diversos, como escolas rurais e indígenas, escolas em áreas de pobreza e em zonas metropolitanas. A parceria entre Iphan e MEC foi iniciada em 2011, quando a educação patrimonial passou a integrar o macrocampo “cultura e artes”, na ocasião do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (II Enep), realizado em Ouro Preto-MG, em julho de 2011. Coube ao Iphan propor uma atividade específica de educação patrimonial, articulando os princípios do Programa Mais Educação com as diretrizes da política de educação patrimonial.

A partir do conceito de espaço educativo, evitando adotar uma metodologia uniforme que não levasse em consideração os diferentes contextos culturais do país, buscou-se uma proposta que possibilitasse um mapeamento inicial das referências culturais e potencialidades educativas que estão imersas na realidade escolar — um Inventário Pedagógico do patrimônio local.

O inventário trazia um conjunto de fichas para organizar e reunir informações sobre o patrimônio cultural local, partindo do olhar dos estudantes. As categorias utilizadas para classificar os diversos bens culturais — lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes — se baseavam nas categorias que o próprio Iphan/MinC adota em seus trabalhos de identificação e reconhecimento do patrimônio cultural imaterial do Brasil.

A atividade do Inventário Pedagógico do patrimônio local ainda está disponível para *download* nos *sites* do Iphan e MEC e pode ser desenvolvida por qualquer interessada. Ao escolher a atividade de educação patrimonial, a escola inserida no programa recebia recursos (R\$ 8.000,00 por escola) do Programa

Dinheiro Direto na Escola-Educação Integral para aquisição de equipamentos audiovisuais. Dessa forma, podiam elaborar e divulgar os inventários produzidos. Os equipamentos a serem adquiridos seriam máquinas fotográficas com a função filmagem; gravadores de áudio digital (MP3); HD externo; tripé de câmera; cartucho colorido de impressora ou apoio para serviço de impressão; fichas para o inventário, além de mil reais como apoio para as saídas de campo e outros setecentos reais para produzir exposições, encontros, rodas de memória, mostras de filmes e mais, a partir dos resultados do inventário.

As escolas que aderiam ao Mais Educação deviam designar um professor comunitário para coordenar o programa na escola e ainda podiam contratar monitores, com base na Lei do Voluntariado (Lei n. 9.608/1998), para a execução das atividades escolhidas.

De 2013 a 2015, 1.640 escolas em todos os estados da Federação e Distrito Federal escolheram a atividade de educação patrimonial e receberam R\$ 13.120.000,00 reais para a compra do conjunto de equipamentos, saídas de campo e produtos resultantes das atividades.

Hoje, essa importante estratégia de inserção do tema do patrimônio na educação básica tem sido implementada pelo Núcleo de Educação Patrimonial por meio de articulações entre o Iphan e as secretarias municipais de educação.

O Inventário Pedagógico, utilizado no Programa Mais Educação, deu origem a uma ferramenta institucional publicada em 2016. Trata-se do livro *Educação patrimonial: inventários participativos* (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2016a).

O objetivo dos inventários participativos é o de se constituir em uma ferramenta de educação patrimonial com objetivos principais de fomentar no leitor a discussão sobre patrimônio cultural, assim como estimular que a própria comunidade busque identificar e valorizar as suas referências culturais. Nessa perspectiva, considera a comunidade como protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural. Alinha, ainda, o tema da preservação do patrimônio cultural ao entendimento de elementos como território, convívio e cidade como possibilidades de constante aprendizado e formação, associando valores como cidadania, participação social e melhoria de qualidade de vida.

Com base em metodologias de ferramentas já existentes no Iphan, principalmente o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), foi desenvolvido e disponibilizado, em 2012, o Inventário Pedagógico, fruto da participação do Iphan na atividade de educação patrimonial do Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do MEC, como já mencionado.

Em razão de solicitações de técnicos das unidades do Iphan e de outros setores do então Ministério da Cultura, bem como por sugestões e demandas de determinadas organizações da sociedade civil, decidiu-se adaptar o material para aproveitamento em iniciativas e atividades para além do Programa Mais Educação. Assim, foram feitos ajustes textuais, redefinindo seus potenciais usos e objetivos. A partir dessa reformulação, o alvo primordial dos “inventários participativos” passou a ser a mobilização e sensibilização da comunidade para a importância de seu patrimônio cultural, por meio de uma atividade formativa que envolve produção de conhecimento e participação. Essa iniciativa visa propiciar aos usuários o contato com princípios de uma pesquisa de campo, técnicas básicas de levantamento documental, sistematização e interpretação de dados e difusão de informações. Também pretende divulgar alguns preceitos éticos de pesquisa, como o emprego responsável e autorizado de imagens, depoimentos e conhecimentos coletados ao longo do levantamento. Inventariar é um modo de pesquisar, coletar e organizar informações sobre algo que se quer conhecer melhor. Nessa atividade, é necessário um olhar voltado aos espaços da vida, buscando identificar as referências culturais que formam o patrimônio do local.

Atualmente, o Núcleo de Educação Patrimonial tem recebido inúmeras devolutivas dos usos dos inventários em diferentes contextos sociais e por diferentes agentes. Entre eles: inventário participativo das referências culturais na região do Minhocão, em São Paulo, realizado pela Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep); inventário participativo dos bens culturais de Camaragibe-PE, realizado pela Prefeitura; inventário participativo dos engenhos de farinha do litoral catarinense, realizado pelo Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo; inventário participativo do saber-fazer da tecelagem manual da rede de Pedro II, no Piauí, realizado pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes, Patrimônio e Museologia da Universidade Federal do Piauí, em Paranaíba; inventário participativo

dos modos de saber-fazer associados ao trançado em palha de carnaúba da Ilha de Canárias, no delta do Parnaíba, pelo mesmo programa; inventário participativo das referências culturais do território onde estão as fortificações em Pernambuco, que resultou em uma publicação (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2019) entre outras experiências de uso da ferramenta que são comunicadas ao Iphan em suas várias superintendências nos estados.

3.2 Gestão compartilhada das ações educativas

A principal estratégia é o fomento às Redes do Patrimônio, que busca reconhecer o protagonismo local das ações educativas de valorização do patrimônio cultural articulando agentes e instituições que possuam envolvimento com o tema e com os bens culturais. Procura-se, ainda, ampliar a capilaridade e privilegiar ações descentralizadas de uma política pública de educação patrimonial, em uma perspectiva de construção coletiva que envolva as três instâncias de governo.

3.2.1 Projeto Redes do Patrimônio

Com o objetivo de ampliar a capilaridade institucional do Iphan e interligar espaços que promovam práticas e atividades de natureza educativa de valorização do patrimônio cultural, o projeto Casas do Patrimônio, hoje denominado Redes do Patrimônio, se funda na necessidade de estabelecer novas formas de relacionamento, de acordo com uma perspectiva transversal e dialógica, entre o órgão, a sociedade civil e os poderes públicos locais.

Sua proposta integra-se à construção de um novo marco institucional para o Iphan, debatido internamente ao longo do ano de 2007. O resultado das discussões veio a público na Oficina para Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio, ocorrida em Pirenópolis-GO, em 2008, em que as diretrizes gerais foram debatidas e consolidadas em âmbito coletivo. No ano seguinte, ocorreu o 1º Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, em Nova Olinda-CE, resultando na formulação da *Carta de Nova Olinda*.

Longe de se restringir à instalação de uma estrutura física, as Redes do Patrimônio constituem, antes, um desafio: ampliar os espaços de diálogo com a sociedade a partir da educação patrimonial, multiplicando locais de

gestão compartilhada e de construção das políticas públicas de patrimônio cultural. É o primeiro passo para transformar as sedes do Iphan e instituições parceiras da sociedade civil em polos de referência sobre o patrimônio cultural, fomentando a criação de novas práticas de preservação, sobretudo por meio de ações educacionais formais e não formais, em parceria com escolas, agentes culturais, instituições educativas não formais e demais segmentos sociais e econômicos.

Considerando o patrimônio cultural um eixo de desenvolvimento local sustentável, capaz de gerar renda e oportunidades econômicas para a população, a proposta pretende, de um lado, dialogar com as atividades e rotinas administrativas da instituição e, de outro, promover ações de qualificação e capacitação de agentes públicos e da sociedade civil. Para tanto, as Redes do Patrimônio devem atuar de maneira articulada com outros setores governamentais, especialmente nas áreas de educação, cultura, cidades, justiça, turismo e meio ambiente.

Não há um programa de atividades e de estrutura padronizados. Cada caso exigirá um arranjo próprio em função das características do local e de seus equipamentos, da existência e capacitação dos profissionais, do nível de interação com o poder público e demais agentes sociais. A adequação da proposta às singularidades de cada cidade ou região é vital para o seu êxito. É importante centrar o foco em parcerias com grupos, organizações e projetos locais de ações educativas.

Entre os objetivos das Redes do Patrimônio, estão:

- a) articular coletivamente as representações do Iphan nas unidades da federação, com as instituições da sociedade civil e os poderes públicos municipais e estaduais, instaurando espaços de debate e reflexão sobre o patrimônio cultural;
- b) difundir informações sobre a ação institucional do Iphan de forma acessível ao público;
- c) estimular a participação das comunidades nas discussões e propostas de redefinição do uso social dos bens culturais;
- d) promover oficinas para estudantes, educadores da rede pública municipal e estadual centradas na interface patrimônio e educação, com a finalidade de que venham a atuar como multiplicadores desse novo enfoque;

- e) garantir práticas educativas multi/transdisciplinares, com abordagens transversais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação;
- f) promover a valorização das comunidades, bem como contribuir para sua inserção técnica, tecnológica e digital, por meio de oficinas educativas que utilizem ferramentas de audiovisual, por exemplo;
- g) identificar agentes locais responsáveis por ações educativas;
- h) buscar temas geradores significativos para a valorização do patrimônio cultural das diferentes comunidades;
- i) valorizar ações educativas que promovam a interface entre as diferentes áreas e dimensões do patrimônio cultural;
- j) garantir um espaço de trocas de experiências envolvendo iniciativas de educação patrimonial.

Espera-se que as Redes do Patrimônio sejam articuladoras das ações educativas e de aproximação com as comunidades locais, exercendo papel determinante na gestão compartilhada da preservação do patrimônio cultural. O direito à diversidade e à memória, individual e coletiva, também deve ser valorizado. Dessa forma, amplia-se a disseminação de um novo conceito de patrimônio cultural, mais próximo das pessoas e de suas referências.

As Redes do Patrimônio devem envolver todos os segmentos sociais, na esfera pública e privada, que estejam comprometidos com a proteção e difusão do patrimônio cultural, com especial ênfase em:

- a) escolas e instituições de ensino;
- b) associações de moradores;
- c) coletivos não formalizados;
- d) grupos detentores de bens culturais protegidos;
- e) organizações da sociedade civil;
- f) instituições de ensino superior;
- g) poder público local.

As premissas básicas para a implantação de uma Casa do Patrimônio são:

- a) a realização de ações educativas, de promoção e de fomento que articulem as áreas de patrimônio cultural com outros campos da ação pública;

- b) o estímulo à participação da população na gestão da proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural;
- c) a promoção permanente de oficinas, cursos e outros eventos voltados à socialização de conhecimentos e à qualificação de profissionais para atuar na área do patrimônio cultural;
- d) a promoção permanente de oficinas, cursos e outros eventos voltados à socialização de conhecimentos e à qualificação de profissionais para atuar na área;
- e) a disponibilidade de espaços para o intercâmbio e difusão de conhecimentos;
- f) a manutenção e disponibilização de acervos e de informações sobre o patrimônio para acesso da população;
- g) o fomento e fortalecimento da atuação em redes sociais de cooperação institucional e com as comunidades;
- h) o reconhecimento da importância da preservação do patrimônio cultural.

3.2.2 Redes do Patrimônio: estrutura atual

O projeto Casas do Patrimônio, hoje Redes do Patrimônio, como já mencionado, foi originado e desenvolvido ao longo de intensos debates e processos construtivos de conceito, objetivos e atuação. Com o passar dos anos, a articulação entre o Núcleo de Educação Patrimonial e as Redes do Patrimônio permitiu identificar a necessidade de se estruturar um modelo de implantação que consolidasse as características do projeto, visando não apenas ao restauro de edificação e disponibilidade para realização de ações educativas e de promoção, mas sim a um modelo de cooperação em rede entre a instituição, sociedade civil, poderes públicos, instituições de ensino e demais atores sociais vinculados ao tema da preservação do patrimônio e às estratégias de educação patrimonial.

O desenho institucional atual do projeto Redes do Patrimônio é apresentado da seguinte forma:

- ciclo de implantação;
- continuidade;
- monitoramento.

Para detalhar o desenho institucional da estrutura atual das Redes do Patrimônio é fundamental recuperar as análises e informações dos documentos técnicos da Consultoria do Projeto 914BRZ4005 dentro do Departamento de Cooperação e Fomento do Iphan, onde foi contratada a consultora Fernanda Biondo.

3.2.2.1 Ciclo de implantação

A implantação das Redes do Patrimônio foi sistematizada, ao longo do desenvolvimento do projeto na instituição, de forma a apropriar-se do Acordo de Cooperação Técnica, disposto na Portaria Iphan n. 29/2014. Este passou a ser concebido como um instrumento de fortalecimento do projeto e das cooperações realizadas, a partir do início de 2014. Foi estabelecido e aperfeiçoado pelo Núcleo de Educação Patrimonial, portanto, um ciclo com cinco etapas para a implantação de uma Rede do Patrimônio do Iphan: planejamento, chamada pública, oficina de implantação, plano de trabalho e acordo de cooperação. A seguir apresenta-se a descrição de cada etapa do ciclo de implantação, com seu respectivo detalhamento.

CICLO DE IMPLANTAÇÃO DAS REDES DO PATRIMÔNIO

1 PLANEJAMENTO

Descrição

Esta etapa consiste na organização do processo de implantação da Rede do Patrimônio e tem por objetivo principal nivelar o conhecimento e expectativa institucional sobre o projeto, seu modo de funcionamento e objetivos. Desta forma, a etapa de planejamento antecede a implantação. É fundamental, neste momento, que o Iphan local seja articulado para participar das videoconferências e conversas com o Núcleo de Educação Patrimonial para aprofundar o conhecimento sobre o projeto, consolidar seus objetivos e fomentar seu desenvolvimento, evitando-se, assim, falhas de comunicação e de expectativas.

Detalhamento

- 1) Realização de videoconferências entre Iphan local e Núcleo de Educação Patrimonial, Depam e DPI;
 - a) Detalhamento do processo de implantação e consolidação da Casa do Patrimônio;
 - b) Esclarecimentos sobre a abertura do processo administrativo;
 - c) Encaminhamentos e orientações para o processo de articulação local e nivelamento institucional sobre o processo de implantação da Casa do Patrimônio;
 - d) Solicitar a participação de todos os servidores e funcionários do Iphan para esclarecimentos sobre o projeto Redes do Patrimônio e troca de informações e diálogo sobre os principais problemas e desafios do Iphan junto às localidades;
 - e) Agendamento de oficina interna sobre Rede do Patrimônio e EP anteriormente à Oficina de Implantação, para alinhar o pensamento da sede com a dos técnicos do Iphan local.
- 2) Articulação local
 - a) Mobilização do Iphan local convidando as entidades para comporem a Rede do Patrimônio.

2 CHAMADA PÚBLICA

Descrição

Esta etapa consiste no convite para Oficina de Implantação, como um meio de publicizar a intenção institucional de estabelecer parcerias, garantindo a democratização do processo. O Chamamento Público, apesar de não ser obrigatório³, é recomendado por ampliar a visibilidade da Rede do Patrimônio, e constitui-se em convites feitos por e-mail, contato telefônico, ofícios e divulgação no site do Iphan e redes sociais. Orienta-se que o Iphan local, ao dirigir o convite às entidades, informe sobre a metodologia da Oficina de Implantação e já levante ao futuro parceiro a reflexão sobre as seguintes questões, presentes na ficha “Dados das Entidades”. Espera-se que, a partir desta reflexão, os parceiros possam participar da Oficina de Implantação de modo propositivo e familiarizados com a intenção de integrar a Rede do Patrimônio por meio da realização coletiva de ações educativas.

Detalhamento

- 1) Divulgação (no site do Iphan e demais redes sociais) da realização da Oficina de Implantação;
- 2) Envio da ficha “Dados da Entidade” para os parceiros locais convidados:
 - a) Atividade(s) que já desenvolve;
 - b) Ação(ões) específicas a ser(em) realizadas durante a parceria;
 - c) Local, data e duração da realização de sua(s) ação(ões) constante(s) do plano de trabalho;
 - d) Equipamentos e recursos humanos necessários para a realização de sua(s) ação(ões) constante(s) do plano de trabalho.

3 OFICINA DE IMPLANTAÇÃO

Descrição

A Oficina de Implantação constitui um encontro, de dois ou três dias, promovido pelo Iphan local (superintendência ou escritórios técnicos), com potenciais parceiros identificados no dia a dia institucional, para construção coletiva de um plano de trabalho anual com ações educativas e de valorização do patrimônio cultural, compartilhadas com as comunidades locais. A programação da Oficina de Implantação contempla um primeiro momento de fala institucional, no qual o Iphan local faz a abertura, discorrendo sobre a atuação institucional no território, desafios e expectativas para a Rede do Patrimônio; posteriormente, o Núcleo de Educação Patrimonial faz uma apresentação sobre os conceitos e diretrizes da educação patrimonial e sobre o projeto Redes do Patrimônio. A partir de então, os parceiros assumem a fala, tendo a oportunidade de explanar sobre as ações que já desenvolvem relacionadas à preservação do patrimônio e suas interfaces com demais setores das políticas públicas, e fazer proposições, de modo a construir coletivamente, em *Datashow*, um plano de trabalho anual com ações a serem desenvolvidas pela Rede do Patrimônio. Ao final da oficina, os participantes assinam uma carta de intenções, na qual firmam compromisso prévio com o plano de trabalho. Também são encaminhados os próximos passos para a oficialização da Rede Casa do Patrimônio, como data para próximas reuniões, grupo de responsáveis, entre outros.

Detalhamento da programação

- 1) Abertura pelo Iphan local sobre os desafios da atuação no território;
- 2) Apresentação das entidades, instituições e pessoas presentes;
- 3) Apresentação do Depam, DPI e Decof sobre os desafios no território;
- 4) Apresentação Iphan/Núcleo de Educação Patrimonial sobre educação patrimonial e Redes do Patrimônio;

3. O Chamamento Público não é obrigatório nos casos em que não se verifica transferência de recursos financeiros, ou seja, o caso da articulação de parceria das Casas do Patrimônio. No entanto, a Procuradoria recomenda que seja realizado, estabelecendo um processo que esteja em “consonância com os princípios de transparência, moralidade e publicidade”. Ver: processo administrativo n. 01450.002655/2015-71, “Realização de atividades de educação patrimonial”, referentes a parecer da Procuradoria Jurídica do Iphan sobre a implantação das CP.

- 5) Fala de cada instituição (baseada nas questões da ficha Dados das Entidade);
 - a) O que você espera da Casa do Patrimônio?
 - b) Quais ações já desenvolvem relacionadas a educação patrimonial, patrimônio, cultura, entre outros?
 - c) Quais ações pretende realizar durante a parceria?
- 6) Construção, em *Datashow*, da minuta do plano de trabalho a partir da fala dos parceiros presentes;
- 7) Assinatura da carta de intenções firmando um pré-compromisso com o plano de trabalho;
- 8) Aprovação e envio por e-mail de todos os documentos produzidos na oficina para os parceiros;
- 9) Encaminhamento para próximos passos (data da próxima reunião, periodicidade, responsáveis etc.);
- 10) Consolidação da Rede Casa do Patrimônio local.

4 PLANO DE TRABALHO

Descrição

O plano de trabalho propõe uma gestão em rede das ações educativas de valorização do patrimônio cultural local de forma integrada entre os parceiros da Rede do Patrimônio. A minuta do plano de trabalho, construída coletivamente na Oficina de Implantação, deve ser sistematizada e completada durante as demais reuniões dos parceiros, de modo que cada entidade proponha e desenvolva ações voltadas à valorização do patrimônio local, articulando recursos humanos e financeiros coletivamente.

Detalhamento

- 1) Reuniões quinzenais;
 - a) Entre Iphan local e parceiros;
 - b) Detalhamento da minuta do plano de trabalho, construída durante a oficina;
 - c) Identificação de outros atores locais para compor a Rede Casa do Patrimônio.
- 2) Consolidação do plano de trabalho anual.

5 ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

Descrição

O Acordo de Cooperação Técnica (ACT) é uma ferramenta jurídica que estabelece parcerias entre Iphan, administração pública, instituições privadas e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho. O ACT deverá ser assinado posteriormente à Oficina de Implantação, após sistematização e elaboração do cronograma do plano de trabalho, entre Iphan e demais parceiros e, publicado no *Diário Oficial da União*.

Detalhamento

- 1) Envio da minuta do Acordo de Cooperação, juntamente com o plano de trabalho consolidado, para todas as instituições;
- 2) Realização de solenidade para assinatura do Acordo de Cooperação;
- 3) Publicação no *Diário Oficial da União*.

3.2.2.2 Continuidade

Após finalizado o ciclo de implantação, cabe à Rede do Patrimônio local executar as atividades previstas no plano de trabalho e manter a articulação realizada, assim como ampliar os nós desta rede, ou seja, identificar e reconhecer outros atores sociais em potencial para incorporar à rede formada. A execução das atividades deve, também, acontecer por meio das parcerias, a partir do compartilhamento dos recursos de cada parceiro.

A continuidade da Rede do Patrimônio é, portanto, responsabilidade de todos seus parceiros, inclusive do Iphan local, que deverá realizar novos encontros e oficinas para manter a articulação já vigente, e também incorporar novos pontos focais identificados. Refeitas as articulações e executado o plano de trabalho anual, ficará a cargo do Iphan local e dos parceiros realizar um novo plano de trabalho anual, que deverá ser elaborado para incorporar a renovação do Acordo de Cooperação. Os novos parceiros poderão assinar termo de adesão para integrar o Acordo de Cooperação e, conseqüentemente, a Rede do Patrimônio.

3.2.2.3 Monitoramento

O monitoramento do projeto Redes do Patrimônio foi elaborado em etapas. Primeiramente, realizou-se um diagnóstico do projeto e das Oficinas de Implantação, para, em seguida, propor-se indicadores que pudessem subsidiar o monitoramento das Redes do Patrimônio.

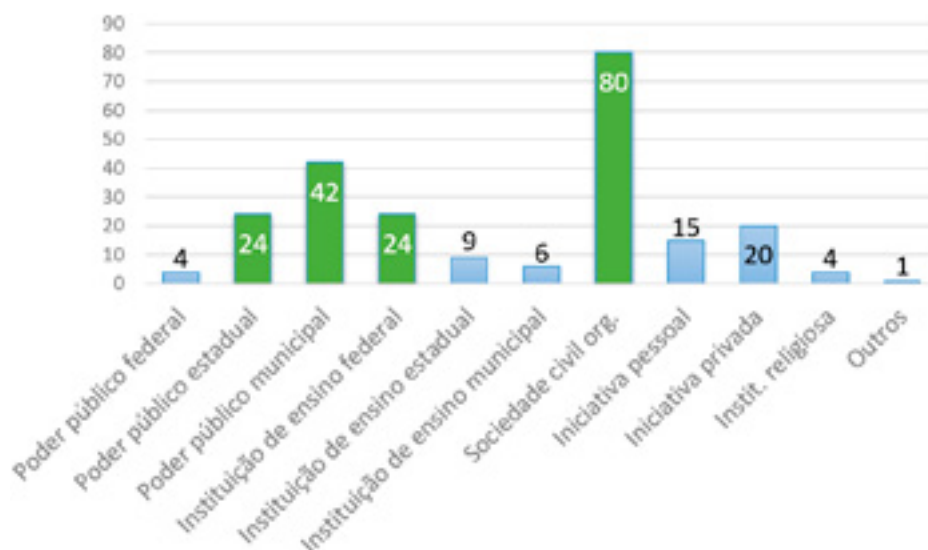
3.3 Diagnóstico: potencialidades do projeto Redes do Patrimônio

A primeira parte do monitoramento até o momento elaborado diz respeito aos documentos e informações oriundas das Oficinas de Implantação, ou seja, mapeamento e análise das parcerias articuladas e das ações propostas para futura incorporação no plano de trabalho. Esse trabalho de monitoramento teve por objetivo principal apresentar a potencialidade do projeto, a abrangência com que o Iphan pode se articular no território, a diversidade de parceiros e de ações que podem ser realizadas, e sobretudo, demonstrar como as Redes do Patrimônio podem se tornar um locus de articulação de um futuro Sistema Nacional do Patrimônio cultural (SNPC). Tal monitoramento, no entanto, não foi realizado de forma sistemática e analítica no que diz respeito às articulações oficializadas e às ações executadas, pois não existiria um instrumento padronizado para agrupar tais informações ao ponto de gerar indicadores fundamentados para análise.

A princípio, partindo-se da Oficina de Implantação, mapeou-se os atores locais articulados, com foco na natureza das instituições, ou seja, na busca pelos parceiros de maior potencialidade para articular-se com o Iphan por meio das Redes do Patrimônio.

FIGURA 1

Parceiros articulados nas Oficinas de Implantação das Casas do Patrimônio do Iphan. Fonte: Fernanda Biondo.



O material de análise (Figura 1) demonstra um total de 229 parcerias articuladas por meio das Oficinas de Implantação das Redes do Patrimônio entre os anos de 2014 e 2016.

Este mapeamento demonstra o potencial de articulação do Iphan no intuito de promover políticas preservacionistas mais democráticas e cidadãs, considerando a colaboração de saberes e práticas entre os atores sociais locais. É importante notar que a maior demanda de parceria com o Iphan é de representantes da sociedade civil organizada. Assim, sob esta natureza, observa-se a incidência de grupos de teatro, associações, fundações, redes de ações educativas, OSCIPs, ONGs (nacionais e internacionais), grupos que representam manifestações culturais locais (maracatu, coco, barqueiros, bonequeiros, artesãos etc.), Pontos de Cultura, comunidades quilombolas, entre outros. Este dado pode nos indicar a potencialidade das Redes do Patrimônio em serem, de fato, canais de aproximação, diálogo e cooperação entre a sociedade civil e a instituição.

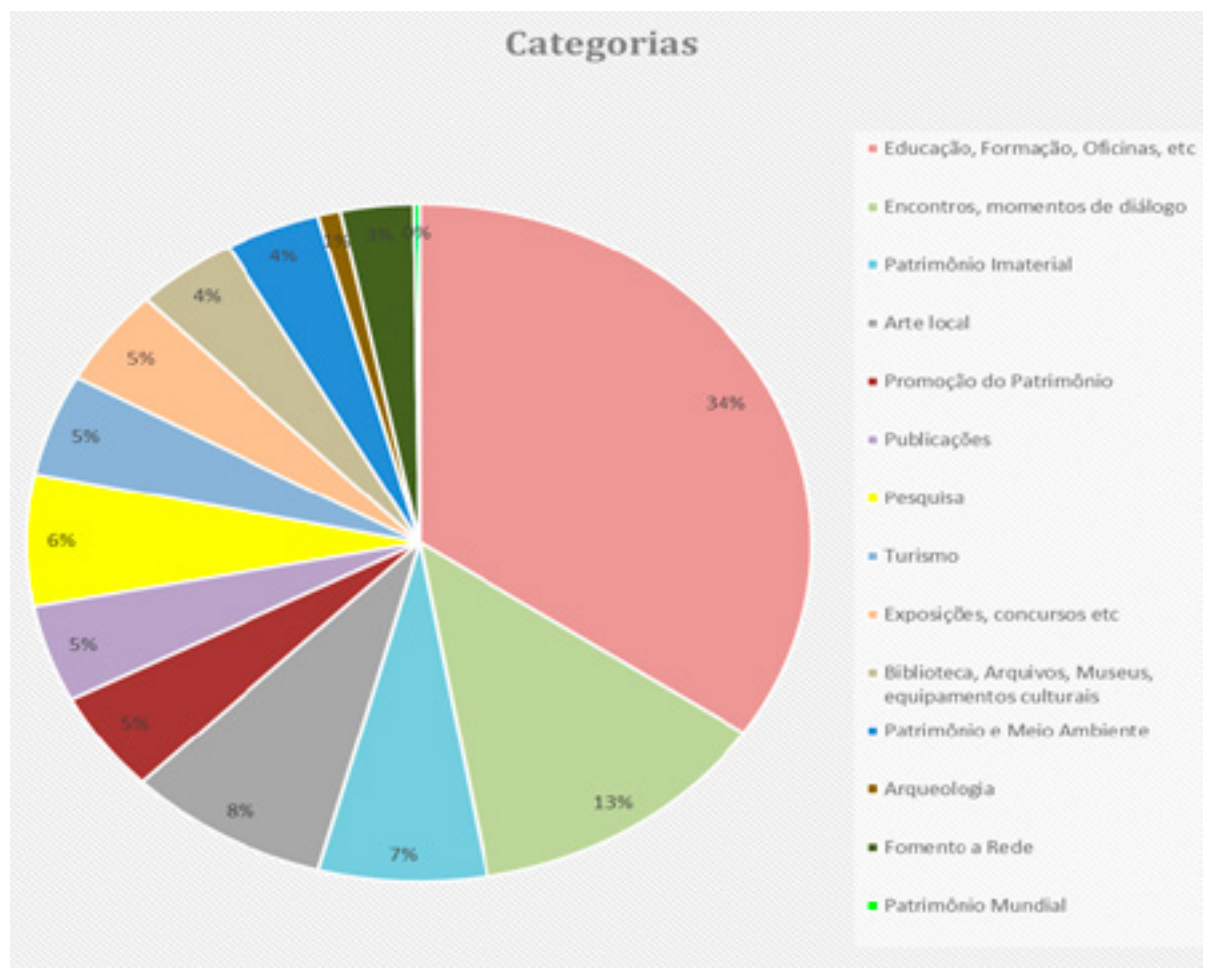
Além disso, parcerias com os poderes públicos municipais também foram significativas, demonstrando a necessidade da articulação entre Iphan e o governo local. A presença majoritária dos parceiros desta natureza decorreu, principalmente, de secretarias municipais de cultura, educação, turismo, patrimônio, e também de conselhos, câmaras de vereadores, museus ou centros culturais municipais, entre outros.

Outro dado resultante do diagnóstico foi o mapeamento das propostas de ações a serem realizadas no plano de trabalho anual durante a Oficina de Implantação. É importante reforçar que essas ações não foram, necessariamente, executadas, mas sim propostas neste primeiro momento de articulação dos atores locais. Elas demonstram o potencial de ações a serem realizadas, assim como destacam as características locais, ou seja, as principais questões que necessitam ser discutidas e abordadas nos territórios.

Nesta perspectiva, tais parceiros propuseram 432 ações nos planos de trabalho, analisadas e caracterizadas a partir de 14 categorias de análise conforme demonstrado na Figura 2.

FIGURA 2

Gráfico que representa a quantidade de ações propostas nos planos de trabalho, divididas pelas categorias de análise. Fonte: Fernanda Biondo.



Cabe notar que os parceiros representantes de organizações da sociedade civil foram responsáveis por mais de 33% das ações dos planos de trabalho, e, ainda, que estas parcerias focaram, majoritariamente, nas atividades com características voltadas à educação, formação, oficinas etc., demonstrando a compreensão do caráter pedagógico do projeto Redes do Patrimônio. As categorias “encontros”, “momentos de diálogo” e “arte local” também foram muito destacadas. As 14 categorias de análise propostas por este diagnóstico demonstram a potencialidade de abrangências de conteúdos que podem ser contemplados pelos planos de trabalho das Redes do Patrimônio.

3.4 Instituição de marcos programáticos no campo da educação patrimonial

Em razão da ampliação do conceito de patrimônio e da multiplicação de ações educativas em todo o país, há necessidade de normatizar e garantir o cumprimento de diretrizes e princípios mínimos para as ações de educação patrimonial no âmbito institucional. Essas diretrizes foram consolidadas nos seguintes documentos: *Carta de Nova Olinda* (2009), *I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural* (2009) e *Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial* (2011).

3.4.1 Marcos programáticos na política de educação patrimonial

Desde 2009, a então Coordenação de Educação Patrimonial, hoje Núcleo de Educação Patrimonial, vem sistematizando resultados de encontros e seminários, com vistas a definir entendimentos institucionais em seu campo de atuação:

a) I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio
Período: 27 de novembro a 1 de dezembro de 2009

Local: Nova Olinda-CE

O objetivo desse seminário foi avaliar a atuação das primeiras Casas do Patrimônio e também propor ao Iphan a criação de instrumentos legais e administrativos e elaborar diretrizes comuns para o seu funcionamento, como garantia de sustentabilidade da proposta. Estiveram presentes ao evento representantes e colaboradores do Iphan e de algumas das Casas do Patrimônio (CARTA..., 2009).

Produto: redação da *Carta de Nova Olinda*.

b) I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural

Período: 13 a 16 de dezembro de 2009

Local: Ouro Preto-MG

As mesas-redondas de educação patrimonial do Fórum, intituladas “Educação Patrimonial no Sistema Nacional de Patrimônio”, objetivaram identificar: a) os desafios para a formulação da Política Nacional de Educação Patrimonial; b) os desafios para a estruturação do Sistema Nacional de Patrimônio, no que concerne à educação patrimonial; c) potencialidades e parcerias estratégicas para a formulação de políticas de educação patrimonial; d) ações estratégicas que devem ser implementadas em curto prazo (FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL, 2009).

Produto: relatório das mesas 3 – Educação patrimonial: perspectivas de interação e ação nas comunidades – e 13 – Educação patrimonial: perspectivas de inserção na educação formal.

c) I Encontro Nacional de Educação Patrimonial

Período: 12 a 17 de setembro de 2005

Local: São Cristóvão-SE

O I Encontro Nacional de Educação Patrimonial (I Enep), ocorrido em São Cristóvão-SE, com representantes de diversas instituições envolvidas com o tema, teve como objetivo a discussão e proposição de parâmetros nacionais para ações de educação patrimonial do Iphan nas escolas, museus e sociedade. Representou, para a recém-criada Gerência de Educação Patrimonial (Geduc), uma ocasião de balanço retrospectivo da experiência acumulada dentro do órgão e, ao mesmo tempo, a definição de novas diretrizes e estratégias para uma política institucional para a área.

Produto: relatório final contendo os 13 pontos acordados e que serviriam de orientação para o desenvolvimento da política nacional.

d) II Encontro Nacional de Educação Patrimonial: Estratégias para a Construção e Implementação de uma Política Nacional

Período: 17 a 21 de julho de 2011

Local: Ouro Preto-MG

Esse encontro teve como objetivo a consolidação de uma rede de agentes educadores no campo do patrimônio cultural e a formatação pactuada da Política Nacional de Educação Patrimonial.

Ao reunir técnicos do Iphan, representantes da Rede Casas do Patrimônio e outros agentes comprometidos com programas, projetos e ações nessa área de atuação, o evento procurou traçar estratégias para a construção e implementação de uma política nacional.

Produto: texto base para uma política nacional no âmbito da educação patrimonial: eixos temáticos, diretrizes e ações (ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, 2011).

Além dos já referidos, resultaram desses encontros os seguintes documentos:

- *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos* (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2014);
- *Educação patrimonial: inventários participativos* (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2016a).
- Portaria 137, de 28 abril de 2016 (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2016b).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2014, as diretrizes e princípios da educação patrimonial foram institucionalizados por meio da publicação *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos* (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2014), resultado de um percurso amplo de debates, pesquisas teóricas e avaliações das práticas e ações educativas. Dividida em três partes, descreve a trajetória histórica dessas ações dentro do Iphan, os fundamentos conceituais que amparam as atuais políticas da área e apresenta os três macroprocessos institucionais desenvolvidos pela Coordenação de Educação Patrimonial/Iphan. Nos últimos anos, multiplicaram-se iniciativas educacionais voltadas à preservação patrimonial, e uma grande variedade de ações e projetos com concepções, métodos, práticas e objetivos pedagógicos distintos foi realizada em todo o país.

Em 2016, como já mencionado, foi publicada a Portaria n. 137, de 28 de abril de 2016, que estabelece diretrizes de educação patrimonial no

âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Esse documento apresenta um conjunto de marcos referenciais para a área. Entre eles está a diretriz que afirma que os processos educativos deverão primar pelo diálogo permanente entre os agentes sociais e pela participação efetiva das comunidades. Ao todo são oito diretrizes. O texto também identifica o projeto Casas do Patrimônio, hoje Redes do Patrimônio, como instrumento estratégico de implementação da política de educação patrimonial. Assim, as Redes do Patrimônio — quando resultantes de um arranjo institucional entre o Iphan, a comunidade local, sociedade civil e demais instituições públicas e privadas — objetivarão a promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural brasileiro. Ainda são indicados na portaria dois textos referenciais para a prática de educação patrimonial pelo Iphan: *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos* e a publicação *Educação patrimonial: inventários participativos*.

Enfim, foram expostos aqui alguns desafios e possibilidades que se apresentam aos que trabalham, refletem e agem em torno do campo da educação patrimonial, ainda em construção no Brasil. O movimento de recuperar, valorizar e ressignificar a trajetória seguida por outros que, ao seu modo e em outros tempos, se debruçaram sobre a importante tarefa de encontrar ferramentas para valorizar e preservar a memória e o patrimônio cultural brasileiro é fundamental para a construção coletiva de uma nova abordagem das ações educativas nesse campo.

Os principais desafios institucionais do campo, sobretudo no contexto político atual, é o de garantir que os princípios presentes na Portaria 137/2016 sejam norteadores de ações e projetos que primem pela participação social e pela educação dialógica na elaboração e implementação das políticas de patrimônio e nos seus processos de preservação e valorização.

Isso implica a necessidade de fortalecimento do projeto Redes do Patrimônio e na afirmação da educação patrimonial como processo de mobilização social em torno das referências culturais dos sujeitos em seus diferentes territórios. Assim, ela pode se constituir, também, em uma afirmação do direito à memória e do direito ao patrimônio, tantas vezes negado aos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

A educação patrimonial, dessa forma, tem o desafio estratégico de garantir canais de aproximação e de efetiva participação social de modo a contribuir para reunir pessoas e instituições que compartilham uma concepção de patrimônio que reúne suas diversas dimensões e narrativas em uma perspectiva horizontal, frente a outros interesses representados por agentes sociais que almejam modelos de desenvolvimento social excludentes e, portanto, que afirmam privilégios de alguns segmentos da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura, educação e interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: Iphan, 1996. Parte 2. p. 27-104

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27883, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2014.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2019.

CARTA de Nova Olinda: documento final do I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio. Nova Olinda: Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe, 2009. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta_de_nova_olinda.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

CHAGAS, Mário. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos, 2006.

CURY, Isabelle (org.). *Cartas patrimoniais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Iphan, 2004.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, 2., 2011, Ouro Preto. *Documento final* [...]. Ouro Preto: [s. n.], 2011.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. *Cadernos pedagógicos: territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Iphan, 2012. p. 22-29. (Caderno Temático 2).

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ: Iphan, 2005.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*, n.2, p. 11-120, 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/referencia_2.pdf. Acesso em: 13 ago 2019.

FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL, 1., 2009, Ouro Preto. *Anais [...]*. Brasília, DF: Iphan, 2012. t. 2. Tema: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Anais2_vol1_ForumPatrimonio_m.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Gilberto. Cartografia cultural. In: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Programa Nacional do Patrimônio Imaterial*. Brasília, DF: Iphan, 2008.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan: Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf. Acesso em: 11 ago. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: inventários participativos*. Brasília, DF: Iphan, 2016a. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 11 ago. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Portaria 137, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de educação patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 81, p. 6, 29 abr. 2016b.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Novas (velhas) batalhas: educação patrimonial no contexto das fortificações de Pernambuco*, Brasília, DF: Iphan, 2019.

MAGALHÃES, Aloísio. *E triunfo? a questão dos bens culturais no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MARTINHO, Cássio. *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da autogestão*. Brasília, DF: WWF-Brasil, 2004.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Pátio*, Porto Alegre, v. 8, n. 51, p. 12-15, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2005.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto. *Educação patrimonial no Iphan*. 2011. Monografia (Especialização) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2011.

RUBIM, Silvana. *As fachadas da história: as origens, a criação e os trabalhos do SPHAN, 1936-1967*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REFLEXÕES PARA AÇÕES EDUCATIVAS EM CONJUNTOS URBANOS TOMBADOS:

OURO PRETO

SIMONE MONTEIRO SILVESTRE FERNANDES, INSTITUTO DO PATRIMÔNIO
HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, OURO PRETO, MINAS GERAIS, BRASIL.

Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Possui graduação em História pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1982), especialista em Arte e Cultura Barroca. Atualmente é historiadora aposentada do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Colônia, atuando principalmente nos seguintes temas: história, preservação, patrimônio cultural urbano, educação patrimonial e cultura.

E-mail: simonesilvestrefernandes@gmail.com

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp90-110>

REFLEXÕES PARA AÇÕES EDUCATIVAS EM CONJUNTOS URBANOS TOMBADOS: OURO PRETO

SIMONE MONTEIRO SILVESTRE FERNANDES

RESUMO

Este artigo apresenta parte das considerações levantadas pela autora no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), cujo estudo teve como foco suas inquietações e observações como historiadora, atuando na área educativa do Escritório Técnico de Ouro Preto, do Iphan. Ouro Preto se transformou num lugar repleto de significados, onde a imagem da “cidade colonial” ficou consolidada. A escolha de apenas parte da cidade reflete numa imagem incompleta, dificultando o reconhecimento e o sentimento de pertencimento por parte dos cidadãos, que percebem uma porção de sua cidade sendo tratada como monumento e a outra porção sendo esquecida, desconhecida. As informações levantadas sobre as ações desenvolvidas na década de 1980, em Ouro Preto, se refletem nas ações hoje desenvolvidas pela Casa do Patrimônio de Ouro Preto e serão o foco das questões e reflexões levantadas nesse trabalho, pois acreditamos que as cidades podem ser vividas como um bem cultural centrando nossas atenções nas relações sociais e afetivas criadas em torno delas.

PALAVRAS-CHAVE

Referências culturais. Ação educativa-cultural. Patrimônio arquitetônico.

THOUGHTS ON EDUCATIONAL ACTION IN LISTED ARCHITECTURE SETS: OURO PRETO

SIMONE MONTEIRO SILVESTRE FERNANDES

ABSTRACT

This paper presents part of the considerations raised by the author while developing her Master dissertation on the Professional Masters Degree in Cultural Heritage Conservation at Preservação do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), whose study focused on her concerns and observations as a historian, working as an educator at the Technical Office of Iphan in Ouro Preto. This town has become a locus where meaning abounds and the image of the “colonial town” is entrenched. The choice of using only part of the town reflects an incomplete image, hindering locals to experience recognition and belonging, as they perceive a portion of their town being treated as a historical monument, while another portion remains forgotten, unknown. Information raised on actions developed in the 1980s in Ouro Preto reflect the actions currently implemented by Casa do Patrimônio of Ouro Preto and will be the main focus of the questions and thoughts brought about in this research. It is believed here that towns can be experienced as cultural goods when attentions are turned to the social and affective relations created around such places.

KEYWORDS

Cultural references. Education-cultural actions. Architectural heritage.

1 INTRODUÇÃO

Ouro Preto possui uma carga simbólica que a apresenta como “capital” do patrimônio cultural brasileiro, “cidade monumento”, “cidade patrimônio” e “cidade histórica”, representações que estão interligadas e expressam valores de preservação, de arte, de identidade, de tradição. Valores que lhe foram atribuídos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)¹, ao longo de sua atuação na cidade e revelam um processo de hierarquização, pois um valor foi selecionado como mais importante e mais legítimo e outros permaneceram como seus opostos complementares: valor artístico/valor da fé (TAMASO, 2005).

Desde o final do século XIX até os dias de hoje, Ouro Preto, com sua arquitetura e seus inúmeros monumentos, nos remete de imediato a um passado de riqueza e glória. No final do século, com o advento da República

1. Por motivos didáticos, a partir desse momento adotaremos a nomenclatura Iphan para nos referirmos a todos os momentos de atuação deste Instituto: entre 1937-1946, enquanto Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN); de 1946-1970, enquanto Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN); de 1970-1979, enquanto Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); de 1979-1981, enquanto Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN); de 1981-1985, enquanto Subsecretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN); de 1985-1990, enquanto Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN); de 1990-1994, enquanto Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC) e a partir de 1995, enquanto Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), denominação mantida até hoje.

em novembro de 1889, foi ordenada a mudança da capital e Ouro Preto, até então sede da província de Minas Gerais, por representar politicamente o símbolo da dominação portuguesa e do regime imperial que acabava de ser deposto, perdeu seu posto, com a transferência da capital para Belo Horizonte, em 1898. Foi a partir desse momento que intelectuais e políticos empenharam-se em recuperar e preservar sua história, chamando a atenção não somente para a importância dos vestígios materiais deixados na arquitetura e nas artes plásticas, mas, sobretudo, para o valor simbólico que ela detinha. A cidade de Ouro Preto se transformou num lugar repleto de significados onde estariam inscritos os valores da identidade e da história dos mineiros. Nas “viagens de descoberta do Brasil”, realizadas pelos intelectuais paulistas, em 1924 e 1927, a paisagem mineira foi identificada como o lugar fundador de uma nação, e o estado e seu patrimônio histórico, com destaque para Ouro Preto, foram eleitos o berço de uma civilização brasileira (CHUVA, 2011).

Em 1933, o governo brasileiro elevou Ouro Preto à condição de Monumento Nacional. A transformação de Ouro Preto em monumento consolidou seu valor histórico, assinalando a decisão dos poderes públicos nacionais de iniciarem uma política nova de preservação. Após a criação do Iphan, em 1937, a cidade de Ouro Preto foi tombada integralmente em abril de 1938. O conjunto arquitetônico e urbanístico de Ouro Preto foi inscrito no Livro de Tombo das Belas Artes (Processo 0070-T-38) e a imagem de uma cidade colonial, pronta e acabada, como uma obra de arte ficou reforçada². A força dessa imagem construída transformou a cidade em palco de experimentação das novas políticas públicas pensadas para o país na área, com a realização efetiva de ações de conservação, restauração e revitalização de seu patrimônio cultural.

Ao longo do período de atuação do dr. Rodrigo Melo Franco de Andrade à frente do Iphan (1937-1967), seu discurso e a forma como organizou a instituição revelaram a obstinada busca de implementar uma ação exemplar que permitisse nomear um conjunto de práticas culturais concebidas como genuínas, autênticas e, portanto, capazes de tornar visível a nação.

2. Cabe aqui esclarecer que, esse conjunto urbano não foi delimitado, tendo seu perímetro de tombamento definido e averbado no Livro de Tombo somente em 22 de maio de 1989, correspondendo a 81% da área urbana, com cerca de 22,25 km² (SILVA, 2006)

À frente do Iphan, as iniciativas educativas promovidas pela instituição:

se concentraram na criação de museus e no incentivo a exposições; no tombamento de coleções e acervos artísticos e documentais, de exemplares da arquitetura religiosa, civil, militar e no incentivo a publicações técnicas e veiculação de divulgação jornalística, com vistas a sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão (IPHAN, 2014, p. 6).

Renato Soeiro foi o arquiteto que substituiu dr. Rodrigo na direção do Iphan. De acordo com Peregrino (2012), a gestão de Soeiro, no período de 1967 a 1979, ocorreu no momento de consolidação do regime militar e terminou na fase de abertura política. Aloísio Magalhães assume a direção do Iphan, em 1979. Seu maior desafio era o de guardar, preservar e não cercear a dinâmica de vida própria de uma comunidade. A sua meta foi a de encontrar os mecanismos que permitissem a adequação entre as posturas de preservar, de mudar e de crescer: “Mudando o necessário e conservando o imprescindível, talvez possamos preservar a memória nacional — até aquela feita em barro pelas mãos dos mais humildes e anônimos artesãos” (MAGALHÃES, 1997, p. 188).

Esse discurso trouxe, para dentro da instituição, um novo olhar sobre os conjuntos urbanos tombados, não os percebendo mais como obra de arte pronta e acabada, onde só a arquitetura colonial importava. Começou-se a olhar para as cidades como um todo, com suas ocupações espontâneas, seus problemas de infraestrutura; percebendo e entendendo a comunidade e seus problemas, trazendo-a para participar das decisões, é que se começaria a trilhar um novo caminho, o da aproximação do Estado com a sociedade. Percebemos Ouro Preto como referência, nos discursos oficiais e entrevistas concedidas, durante o curto período de atuação de Aloísio Magalhães (1979-1982), tornando-a exemplo da nova proposta política e laboratório das novas práticas institucionais.

Entendendo o patrimônio por seu viés cultural e colocando os homens em suas condições sociais e culturais dentro da política de preservação, alterou toda a concepção do que significava preservar. Transformou estruturalmente a instituição através da fusão Iphan/CNRC/Pró-Memória e trouxe os conceitos e experiências adquiridas ao longo de sua atuação

junto ao Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC)³.

A adoção dos conceitos de bem cultural e referência cultural auxiliaram na implementação dessas novas práticas institucionais. Embora Aloísio Magalhães não tenha atuado diretamente com projetos na área de educação, as diretrizes teóricas e conceituais defendidas nesse período e o *modus operandi* adotado tinham, na palavra diálogo, a tradução desse novo paradigma para a operacionalização de sua política, e o lema de sua direção era: “A comunidade é a melhor guardiã de seu patrimônio” (MAGALHÃES, 1997, p. 27). Ao inserir a necessidade de haver uma aproximação, um diálogo da instituição com a população, e vice-versa, a própria preservação deveria tomar aspectos pedagógicos, como apontava o lema de sua direção (SIVIERO, 2013, p. 12).

2 OURO PRETO E A “ERA ALOÍSIO MAGALHÃES”

Na década de 1980, com a chegada de Aloísio Magalhães na direção do Iphan, novos paradigmas institucionais foram trazidos e postos em prática através de ações realizadas em Ouro Preto. De forma efetiva, esse novo discurso começou a ser experimentado a partir do Seminário Ouro Preto, que trouxe uma visão ampliada sobre as necessidades da cidade, originária da escuta da população e suas instituições.

O início do ano de 1979 foi marcante para a cidade, pois chuvas intensas e prolongadas atingiram-na duramente. Foi nesse estado de comoção nacional que Aloísio Magalhães assumiu, em março de 1979, o cargo de diretor-geral do Iphan e, em abril, promoveu o Seminário Ouro Preto, que reuniu representantes da esfera federal, estadual e municipal e de vários setores da comunidade, a fim de buscarem soluções para os problemas que a cidade estava enfrentando. Essa ação trouxe um novo discurso para dentro da instituição, um novo olhar sobre os conjuntos urbanos tombados, não

3. Com o apoio do matemático Fausto Alvim e de outros intelectuais, físicos, antropólogos e sociólogos, os projetos desenvolvidos no CNRC procuravam, através de uma perspectiva interdisciplinar, apreender a dinâmica específica de cada processo cultural estudado, formulando, *a posteriori*, tipologias e modelos. Foi estruturado em quatro programas: mapeamento do artesanato brasileiro, levantamentos socioculturais, história da ciência e da tecnologia no Brasil e levantamento de documentação sobre o Brasil. Tinha como proposta complexificar a noção de cultura brasileira, produzindo referências (com o recurso às Ciências Sociais, à documentação e à informática) que pudessem ser utilizadas no planejamento econômico e social (FONSECA, 2005).

os percebendo mais como uma obra de arte pronta e acabada, onde só a arquitetura colonial existia, mas reconhecendo a cidade como um todo, percebendo a comunidade e seus problemas, estimulando-a a participar das decisões. O Seminário foi a oportunidade para abertura de um canal de comunicação direta entre a comunidade, o poder público e a inteligência nacional, apontando para a adoção de uma nova filosofia de atuação institucional. Nesse momento, a cidade se organizou para se fazer ouvir, no que considerava como sendo sua competência: o destino de Ouro Preto (OURO..., 1979b, p. 1).

A primeira medida tomada logo após o Seminário de Ouro Preto foi a instituição, no dia 1º de maio de 1979, de um grupo de trabalho multi-institucional para atuar no levantamento cultural da região, visando possibilitar a implantação de um Centro Experimental de Cultura e Educação. Integrava esse grupo o Iphan, o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), o Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas (PCH), a Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) e a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (OURO..., 1979a, p. 2). Após o Seminário foi assinado o convênio SPHAN/Ufop/PMOP, em novembro de 1979, para dar sustentação e permitir a ampliação da equipe de técnicos que já atuavam na cidade. Esse convênio, além dos trabalhos de geologia e geotecnia, florestamento e reflorestamento necessários à recomposição da paisagem, da estabilização da encosta e taludes e do apoio às atividades de preservação e recuperação do núcleo histórico de Ouro Preto, previu também o desenvolvimento de atividades de animação cultural (PROGRAMA..., 1980, p. 9).

Para o desenvolvimento de atividades de animação cultural, foi organizado o Projeto Cultural de Ouro Preto, sob a coordenação geral do prof. Luís Felipe Perret Serpa⁴. Esse programa de extensão universitária viabilizou: a articulação da cultura com a educação; a ação comunitária

4. Prof. Luís Felipe Perret Serpa, bacharel em Física pela Universidade do Brasil, com especialização em Métodos de Ensino de Física — Unesco, Bariloche — Argentina, e pós-graduação em Estudos em Desenvolvimento pelo Institut International de Recherche et de Formation en Vue du Developpement Harmonisé, Paris — França. Professor da Universidade Federal da Bahia, foi Reitor da UFBA no período de 1993 a 1998. Colaborador e pessoa de confiança de Aloísio Magalhães foi requisitado pelo MEC em 1977 para servir no CNRC, onde foi coordenador de projetos do CNC e depois coordenador do Programa Cultural de Ouro Preto — assessor cultural da Ufop. A partir desse momento, nos referiremos a ele como Felipe Serpa.

através da educação e cultura; a extensão das atividades da Ufop a outras comunidades; a criação de um Centro Regional de Cultura e Ação Comunitária e assumiu a Assessoria Cultural da Ufop.

As diretrizes do programa cultural eram: articular as culturas com os processos de educação, incorporar as dinâmicas culturais das comunidades à universidade, vocacionar a Ufop para os contextos das cidades históricas de Minas Gerais e criar novas alternativas para a universidade em nosso país. Cinco eram os subprogramas que constituíram o programa cultural: educação; artesanato e tecnologias patrimoniais; artes; meio-ambiente e habitação; saúde e terapêutica tradicional.

Inicialmente, técnicos do Iphan e da Ufop atuavam de forma conjunta, elaborando estudos, realizando reuniões, atuando em iniciativas de animação cultural, que permitiriam traçar diretrizes para um programa de extensão da Ufop. Segundo o documento, *Proposta para um Programa Cultural da Ufop*, as bases conceituais desse programa foram traçadas levando-se em consideração alguns conceitos como:

- *cultura* – entendida como o fazer e o pensar do homem, indivíduo ou comunidade no espaço-tempo histórico;
- *bem cultural* – colocado no contexto da multiplicidade das manifestações que emergem das estruturas sociais formadoras da nacionalidade, sempre conceituado no referencial próprio a cada manifestação com uma trajetória própria;
- *educação* – transmissão e recriação crítica da cultura, incluindo a sua relativização e o amplo campo de interação de culturas;
- *universal* – tem sua existência caracterizada pela dialética do particular e do geral e explicitada por um conjunto de transformações entre referenciais.

Essas eram as bases da nova política do Iphan, proposta por Aloísio Magalhães, onde a palavra-chave era o *diálogo*, traduzida por um processo de interação entre as comunidades do país e a comunidade que convive com o bem cultural em seu contexto. Serpa mencionou ainda que, para que Ouro Preto, local de atuação constante do Iphan, se constituísse em um paradigma para a operacionalização dessa nova política, requeria-se: “o desenvolvimento de processos educacionais, por envolver diálogo entre

comunidades e aprendizagem sobre transformações entre referenciais” (SERPA, 1980, p. 13).

Segundo Serpa, o Programa Cultural de Ouro Preto tinha como objeto a preservação, restauração e revitalização cultural de Ouro Preto. As atividades desenvolvidas girariam em torno de três linhas básicas de referência: a dinâmica do bem cultural, o contexto cultural e a educação básica e o contexto cultural e a universidade. Estas visavam articular a cultura com os processos de educação e desenvolvimento comunitário, procurando criar novas políticas educacionais e culturais e, em particular, incorporando as dinâmicas culturais das comunidades à dinâmica da universidade assim vocacionando-a para os contextos das cidades históricas de Minas Gerais.

O Programa Cultural de Ouro Preto, ao acessar as referências culturais da cidade, passou a considerar o patrimônio cultural local por um viés cultural, deixando de considerá-lo somente como um objeto de contemplação e afirmação da identidade nacional, para ser fonte/recurso de desenvolvimento local, afirmação e valorização da diversidade sociocultural existente. No desenvolver das atividades do programa, ao dar voz aos moradores da periferia, excluídos das políticas de recuperação da cidade, após as chuvas de 1979, acabou se priorizando as ações de empoderamento e organização da comunidade periférica de Ouro Preto, em detrimento das ações que, junto às escolas de ensino básico, propunham uma alteração no currículo escolar, pretendendo fazer uma reforma dentro da educação, uma revolução pela cultura através da educação. Acredito que, por fazer tal escolha, essa perspectiva passou a ser considerada apenas como sendo um dos objetivos do Programa Cultural de Ouro Preto.

O novo discurso trazido com a chegada de Aloísio Magalhães, posto em prática com as ações desenvolvidas pelo Programa Cultural de Ouro Preto, acessou processos sociais e culturais mais amplos e abrangentes, que permitiram aos participantes compreenderem e refletirem tanto sobre contextos inclusivos, quanto a respeito da diversidade cultural que os cercava. No entanto, esse discurso não foi absorvido pelos antigos técnicos do Iphan e nem por alguns segmentos de moradores da cidade, em função da forma de execução das ações desenvolvidas e da postura desse grupo, refletida na maneira como atuava na cidade e pela própria cidade, maneira pouco ortodoxa para a época. Com isso, o programa foi interrompido em

dezembro de 1981. Com a prematura morte de Aloísio Magalhães e por causa da diferença de pensar entre os antigos técnicos do Iphan e o grupo do Programa Cultural de Ouro Preto, este foi perdendo forças políticas e as ações por ele iniciadas perderam espaço até serem completamente esquecidas, “varridas para debaixo do tapete”.

As atividades desenvolvidas pelo Programa Cultural de Ouro Preto, realizadas com e para a comunidade, foram referência para a implantação no Brasil do Projeto Interação entre a Educação Básica e os Contextos Culturais Específicos, que nasceu a partir das discussões realizadas na Casa da Baronesa, em Ouro Preto.

Realizado do final de 1981 a 1986, foi resultado das experiências desenvolvidas pelo CNRC em Tracunhaém (PE), Orleans (SC) e Ouro Preto (MG), nas quais foram discutidas as relações entre a educação e a cultura, tradicionalmente tratadas de forma isolada, dando ênfase aos saberes e fazeres locais, integrados aos conteúdos curriculares. Financiado com recursos do salário-educação, administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), possibilitou uma autonomia financeira e conceitual para o espaço de experimentação que a proposta requeria, mas limitando seu trabalho, por exigência legal, ao ensino de 1º grau. O Interação, ao pretender estabelecer as relações de mediação entre a educação e a cultura, previa que “esse processo preservava e transformava, ao mesmo tempo, práticas, símbolos, valores e produtos operativos e materiais em uma (a educação) e na outra (a cultura)” (BRANDÃO, 1996, p. 45).

Tinha como proposta o apoio à criação e ao fortalecimento das condições necessárias para que o trabalho educacional se produzisse, referenciado pela dinâmica das culturas, reafirmando a pluralidade e a diversidade cultural brasileira. Entendiam que a escola não era o único agente de educação no contexto da comunidade, e que essa comunidade deveria ser convocada a participar, não apenas de um trabalho cultural, mas também do poder de decisão sobre o trabalho a ser realizado.

Segundo Brandão, o Interação tinha como objetivo: “Recriar simbolicamente esferas de sentido. Criar novos símbolos na educação e subverter os já existentes. [...] Fertilizar ideias, imagens e relacionamentos. Recuperar renovadamente saberes populares, incorporá-los ao trabalho que cria a cultura e, assim, tornar a escola fértil, criativa, experimental: um lugar

social de participação na transformação da cultura e da própria educação” (BRANDÃO, 1996, p. 32).

Para o projeto, a escola deveria garantir condições para o desenvolvimento da criatividade inerente ao homem, de forma que possibilitasse a compreensão de seu contexto cultural e sua ação transformadora nesse contexto. Vários foram os caminhos que os projetos realizados encontraram para trabalhar seu contexto cultural e a ênfase foi dada às linguagens artísticas. Nesse sentido, a educação encontrou na arte uma das formas para que a criança expressasse livremente sua fantasia, através da relação sensível, intuitiva, crítica e afetiva com as coisas (JEKER; SEGALA, 1985).

Várias foram as parcerias efetuadas para a realização dos projetos concretizados em todo o país. Na esfera federal, foram desenvolvidas ações em parceria com governos dos territórios e universidades; na esfera estadual, a maioria das parcerias constituiu-se através das secretarias de educação e/ou de cultura. No entanto, como o quadro de carência dos municípios atingia praticamente todos os setores, foi frequente a tentativa de utilização dos recursos do projeto para outros fins (BRANDÃO, 1996).

Procurou-se apontar caminhos e alternativas para a educação enquanto espaço de discussão, voltando-se para a formação de quadros, para conhecer e transformar fazendo, para a criação de referências diferenciadas capazes de legitimar o desejo de que a escola e a educação se fizessem de outras maneiras. Todos os projetos realizados buscaram uma estreita ligação com as comunidades, pois, ao trabalharem com elas, procuraram, nelas mesmas, objetivos que melhor atendessem às suas necessidades. Trouxeram, para dentro da escola, o que estava à sua volta, integrando-a na sua própria dinâmica. E levaram a escola para fora de seus muros, dos seus prédios, em encontro com a família, com os parentes, os vizinhos, os companheiros que viviam no mesmo espaço e que compartilhavam os mesmos problemas. Essa relação trouxe para o processo uma dimensão política e uma dimensão didático-pedagógica que, praticamente, se confundiram na prática (JEKER; SEGALA, 1985).

Com a separação institucional (MEC/MinC), em 1985, o Projeto Interação fechou um ciclo caracterizado pelo acompanhamento das experiências através de metodologia de observação participante, para voltar-se, preferencialmente, à sistematização de resultados. Em 1987, o projeto foi encerrado.

Após a implantação do Projeto Interação entre a Educação Básica e os Contextos Culturais Específicos e pela experiência com as ações desenvolvidas pelo Programa Cultural de Ouro Preto foi estruturado, em Ouro Preto, o Projeto Interação entre a Educação Básica e os Contextos Culturais Específicos: Rede de Escolas Municipais do Município de Ouro Preto/MG. Esse foi considerado como um trabalho que estava em processo, integrando as ações do Programa. Apesar do número de escolas envolvidas, da repercussão do projeto, do número de técnicos que atuaram e dos recursos gastos para a sua realização, segundo seu coordenador durante todo o seu período de realização, Flávio Andrade, não se identifica na cidade nenhum eco das ações desenvolvidas por esse projeto. Segundo seu depoimento, o que motivou o término do projeto foi a mesma questão que levou ao fim do Programa Cultural de Ouro Preto: o estranhamento das ações desenvolvidas em uma comunidade tradicionalista como a ouro-pretana.

Se as experiências do Programa Cultural de Ouro Preto e do Projeto Interação não foram replicadas em outras cidades pela instituição ou não tiveram continuidade ao longo do tempo, seus conceitos e metodologias vêm sendo, dentro do Iphan, desde 2004, com a criação da Gerência de Educação e Projetos, aos poucos, reintroduzidos no processo de discussões sobre educação patrimonial. Esses conceitos e metodologias foram sendo recolocados em discussão em encontros e reuniões a partir do I Encontro Nacional de Educação Patrimonial, ocorrido em 2005 na cidade de São Cristóvão/SE, culminando com a criação das Casas de Patrimônio, que se fundaram a partir da necessidade de estabelecer novas formas de relacionamento, de acordo com uma perspectiva transversal e dialógica, entre o Iphan, a sociedade civil e os poderes públicos locais (IPHAN, 2014).

Em vez de gestar um conceito internamente, segundo Siviero (2014), a Gerência de Educação e Projetos trouxe outra compreensão do que até então se entendia por educação patrimonial, referenciada nos projetos desenvolvidos pelo Programa Cultural de Ouro Preto e pelo Projeto Interação.

3 A CASA DO PATRIMÔNIO DE OURO PRETO

Os sentimentos de amor e ódio que os cidadãos ouro-pretanos têm em relação à preservação do patrimônio cultural local são o reflexo da sua ligação com o órgão de preservação nacional. O discurso e as práticas realizadas ao longo

desses anos pela instituição se repercutem nas reações e conflitos que a cidade apresenta contra esse órgão. Ao longo da minha trajetória institucional, tenho ouvido, tanto por técnicos do Iphan, como por diversos outros atores sociais locais (professores, alunos, moradores, gestores municipais), que a realização de um projeto de educação patrimonial amenizaria esses constantes conflitos, mas sabemos que o principal problema dessa questão é reflexo da relação que a instituição mantém com a cidade e seus moradores ao longo desses mais de 70 anos de atuação. E aqui a postura educativa deveria talvez ser encarada como uma mudança na forma como o órgão exerce sua autoridade e poder decorrentes dos deveres impostos pelo tombamento.

A implantação da Casa do Patrimônio de Ouro Preto e o início das atividades do Projeto Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania⁵, em 2009, foram os mecanismos acionados para melhorar a relação que o cidadão tem com a cidade, a sua preservação e o órgão federal preservacionista, o Iphan. O escritório técnico, no seu primeiro momento, não teve o diálogo como tônica das ações implementadas. Primeiro abrimos a Casa ao público, o convidando a conhecer a instituição e a Casa da Baronesa; depois trabalhamos focados nos estudantes universitários, apresentando a cidade e seu centro histórico a esses moradores temporários, como uma tentativa de qualificar seu diálogo com a cidade tombada.

Os novos parceiros institucionais e os desdobramentos dessas primeiras ações foram consequência das atividades desenvolvidas. Ao identificarmos novos parceiros e outras possibilidades de desdobramentos do projeto percebemos uma semelhança com a forma de planejamento das ações do Programa Cultural de Ouro Preto, da década de 1980, que perseguia, ia atrás dos acontecimentos, a partir de uma ação inicial, realizando ações que não estavam programadas, mas que iam se evidenciando no desenrolar do trabalho.

Com os novos parceiros, redesenhamos o Projeto Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania, que se transformou em programa, sendo o fio condutor das ações da Casa do Patrimônio de Ouro Preto e passou a ser composto pelas seguintes ações: roteiros sensoriais; Circuito Expositivo

5. O Programa Sentidos Urbanos, do qual fui coordenadora executiva, foi iniciado em 2009, em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), a Fundação de Arte de Ouro Preto (Faop) e a Prefeitura Municipal de Ouro Preto (PMOP), através da Secretaria de Educação. Foi concluído em 2011 e retomado em março de 2015.

Casa do Patrimônio de Ouro Preto; Projeto Eu Também sou Patrimônio; Base Criativa/Laboratório Patrimônio. As primeiras são continuação das ações desenvolvidas em 2009.

O Projeto Eu Também sou Patrimônio começou a ser definido em 2010. A primeira ação do projeto foi desenvolvida na Escola Municipal Professora Juventina Drummond, situada no Bairro Morro Santana com os professores do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e alguns alunos. Recebeu o nome de Sou do Morro, eu Também sou Patrimônio, motivado pela percepção da existência de um *apartheid* cultural ou patrimonial que trouxe como consequência a baixa autoestima dos moradores dos morros que, por vergonha de morarem em áreas e casas às quais não são atribuídas a beleza e antiguidade das casas da cidade do centro histórico, da cidade colonial, não se sentiam como parte da cidade — sentimento de exclusão produzido também pelo “abandono” do poder público em relação a estas áreas.

A primeira atividade desenvolvida na Escola Municipal Professora Juventina Drummond foi a estruturação de um roteiro sensorial⁶ no Morro Santana, a partir das informações trazidas pelos participantes, estimulando um olhar diferenciado, um jeito de se “reconhecerem” no bairro, utilizando as referências culturais do próprio lugar, por eles identificadas. Ao estruturarem esse roteiro sensorial, o pensamento complexo proposto por Edgar Morin (2006) apresentou-se como uma possibilidade à própria amplitude conceitual do patrimônio cultural ouro-pretano, pois, como em um dos princípios do pensamento complexo: as partes integram o todo, mas não perdem suas características individuais. O Morro Santana integra Ouro Preto, sem perder suas características individuais. Nesse momento, os conceitos de bem cultural e referência cultural serviram de instrumentos para começarmos a entender esse lugar. As ponderações originárias desse exercício se refletiram no cotidiano da escola, quando alguns professores escolheram trabalhar com os bens culturais locais, os utilizando como um vínculo pessoal e comunitário (MENESES, 2010).

6. Roteiro sensorial: metodologia desenvolvida pelo prof. Juca Villaschi, da Ufop, estruturada na reflexividade inerente às trocas socioculturais, provocando a desconstrução da prática cotidiana dos deslocamentos automatizados pela cidade e requalificando o olhar anestesiado do morador na qualidade de sujeito dialógico. A partir de pesquisas exploratórias de experiência espacial, os roteiros foram estruturados para percorrerem o centro histórico, permitindo aos moradores/estudantes uma vivência diferenciada da habitual em relação a sua cidade.

O projeto foi escolhido pela escola para representá-la nas festividades municipais do dia 7 de setembro de 2010, durante a apresentação na Praça Tiradentes, centro cívico de Ouro Preto. Foram definidos os bens culturais que iriam representar o bairro no evento, e a Bica do Córrego Seco, um dos bens identificados, em função do seu estado de abandono e da sujeira do entorno, motivou na comunidade escolar um movimento para sua limpeza e recuperação. Ao montarmos estratégias de trabalhos coletivos, que partiram de uma demanda natural desse grupo, os caminhos desenvolvidos foram frutos das escutas e desejos dessa comunidade. As ações realizadas trabalharam com as potencialidades daquela comunidade e esse reconhecimento vem fortalecendo a cada dia o sentimento de identidade local, criando mecanismos para que essa comunidade busque alternativas para melhorar sua qualidade de vida. A comunidade se sentiu capaz de dialogar com o Estado para, juntamente com ele, criar condições de garantir os seus direitos, exercendo plenamente sua cidadania. O trabalho utilizando os referenciais culturais das comunidades envolvidas apontou, de forma individual e/ou coletiva, estratégias para a transformação dos sujeitos nelas envolvidos, fortalecendo o cidadão que, ciente do seu papel na comunidade, se colocou como ator principal nessa cena.

Identificamos semelhanças na forma de atuação das atividades desenvolvidas pelo Programa Cultural de Ouro Preto e pelo Projeto Interação Ouro Preto. Ambos, ao refletirem sobre o papel das referências culturais, deixaram de considerá-las somente como um objeto de contemplação e afirmação da identidade nacional, para transformá-las em fonte/recurso de desenvolvimento local, afirmação e valorização da diversidade sociocultural existente, aproximando-se das comunidades detentoras e de seus contextos.

Assim como no Programa Cultural de Ouro Preto e no Projeto Interação Ouro Preto, percebemos as dificuldades dos professores em saírem de uma prática de educação que já vinha sendo realizada em sala de aula e se adaptarem a uma nova proposta sugerida pelo projeto. Só conseguimos introduzir os bens culturais do Morro Santana como facilitadores para o repasse dos conteúdos programáticos das primeiras séries do ensino fundamental porque tivemos a presença sistemática dos orientadores do programa dentro da escola, auxiliando os professores no planejamento e no desenvolvimento das ações programadas. Com a interrupção do programa,

em 2012, e sem os orientadores para auxiliá-los nesse processo, não conseguimos consolidar essa atividade no Juventina.

As ações realizadas pela Base Criativa/Laboratório Patrimônio junto ao projeto Sou do Morro, Eu Também sou Patrimônio, utilizando de forma efetiva o audiovisual e as redes sociais em ações de educação patrimonial, trouxeram dinamismo e frescor ao tema da preservação do patrimônio, das referências culturais que permeiam o mundo material, das memórias individuais e coletivas, das identidades construídas e atribuídas. Nessa ação aprender a “ver” foi o primeiro exercício. Renovar o olhar e revisitar os lugares do Morro Santana, que se tornaram rotina, para atribuir um novo sentido foi o caminho trilhado. O protagonismo juvenil foi também um dos aspectos explorados durante o desenvolvimento da oficina. Como resultado concreto, os jovens começaram a filmar, a editar, criando e recriando os seus próprios modos de experimentar a realidade, passando a assumir uma atitude positiva com relação a si, ao grupo, à escola e ao bairro onde moram.

O audiovisual se apresentou como recurso para trabalharmos ações de educação patrimonial com os jovens, apontando estratégias para a transformação destes sujeitos, fortalecendo-os como cidadãos que, cientes do seu papel na comunidade, se colocam como atores principais nessa cena. Ao considerarmos o papel das referências culturais nessas atividades, passamos a percebê-las como um forte instrumento para afirmação de alteridade e de vínculos de identidade e para a valorização da diversidade sociocultural existente na cidade.

A partir das vivências e experiências originárias das ações educativas realizadas pela Casa do Patrimônio de Ouro Preto junto à comunidade do Morro Santana, percebemos que existe uma hierarquização social e uma hierarquização do espaço urbano que são acionadas em alguns momentos. Segundo Certeau (1994), a cidade não está somente no tipo de ambiente edificado, mas na incursão das pessoas nos espaços urbanos através de suas práticas e modos de vida espacializantes. Os usos dos lugares são descolados do “artefato” urbano, ou seja, da existência da racionalidade urbanística. Entendermos esses usos nos possibilitou entender esse lugar: Morro Santana, em Ouro Preto.

As várias ações desenvolvidas na escola nos propiciaram construir uma “teia” de olhares diferentes para enxergarmos esses professores e a cidade de diversos ângulos. A força da imagem da “cidade patrimônio”, da

“cidade fotogênica”, nos mostrou como eles veem a cidade de Ouro Preto e vivenciam cotidianamente o Morro Santana, mantendo uma relação de afeto com o bairro. Afeto, nesse caso, não está apenas relacionado a um sentimento de amor, simpatia, mas ao sentimento de se afetar com, se interessar por (FERREIRA, 1975). Esses sentimentos nos mostram o quão complexas são essas relações que não devem ser dissociadas ao pensarmos/ planejarmos qualquer ação educativa em uma escola.

Como base para a realização das ações educativas efetivadas pela Casa do Patrimônio de Ouro Preto e pelo Programa Sentidos Urbanos trouxemos para nos auxiliar a teoria da complexidade de Edgar Morin, que denomina o pensamento complexo como o pensamento do abraço, uma visão de mundo da complementaridade, do entrelaçamento. Também nos apoiamos no pensamento de Rubem Alves que diz que “nossos sentidos — visão, audição, olfato, tato, gosto — são todos órgãos de fazer amor com o mundo, de ter prazer nele” (ALVES, 2010, p. 20). Atribuímos sentidos às nossas referências culturais, permitindo associar elementos e acontecimentos da realidade social concreta, constituindo o próprio sentido da identidade social (SANTOS, 2006).

Por mais que seja papel da instituição preservar o patrimônio cultural ouro-pretano já consagrado, o conceito de educação patrimonial propagado pela Coordenação de Educação Patrimonial do Iphan, que o considera como um tema de trabalho transversal e proposta política, nos possibilitou sairmos do foco dos monumentos e passarmos a focar as pessoas e suas referências culturais e o olhar que essas pessoas trazem das coisas que as tocam e as afetam. Buscamos centrar nossas atenções nas relações sociais e afetivas estabelecidas com a cidade, com os vários lugares que a compõem e com as pessoas que nela habitam, vivem e convivem, que a usam, conferindo distintos significados, simbologias e afetividades. Nosso maior desafio é realizar ações educativas nas quais a comunidade se sinta acolhida e estimulada a dizer o que pensa, passando a se sentir comprometida com a busca de soluções para os problemas existentes. Enquanto isso não se traduz em uma política/atitude concreta permanece a dúvida: será que estamos preparados para lidar com grupos sociais ativos e protagonistas que desejam ser autores/donos de sua história, memória, patrimônios?

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais....* 6. ed. Campinas: Verus, 2010.
- ANDRADE, Flávio Márcio Alves de Brito. [Entrevista cedida a] Simone Monteiro Silvestre Fernandes. Ouro Preto, 6 ago. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: Iphan: Depron, 1996.
- CACHOEIRA do Brumado: pesquisa documento e artesanato. *Boletim SPHAN-Pró-Memória*, Brasília, DF, n. 7, p. 8, jul./ago. 1980.
- CHUVA, Márcia. Entre vestígios do passado e interpretações da história: introdução sobre patrimônio cultural no Brasil. In: CUREAU, Sandra; KISHI, Sandra Akemi Shimada; SOARES, Inês Virgínia Prado. *Olhar multidisciplinar sobre a efetividade da proteção do patrimônio cultural*. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 37-49.
- COMUNIDADES participarão do processo educacional. *Boletim SPHAN-Pró-Memória*, Brasília, DF, n. 12, p. 16, maio/jun. 1981.
- CULTURA/Educação: SEC aprova os primeiros projetos. *Boletim SPHAN-Pró-Memória*, Brasília, DF, n. 18, p. 12-13, maio/jun. 1982.
- CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Chão de pedras, céu de estrelas: o Museu-Escola do Museu da Inconfidência*, Ouro Preto, década de 1980. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- DIAMANTINA. *Boletim SPHAN-Pró-Memória*, Brasília, DF, n. 13, p. 1-3, jul./ago. 1981.
- FERNANDES, Simone Monteiro Silvestre (Org.). *Sentidos urbanos: patrimônio e cidadania*. Brasília, DF: Iphan, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda et al. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 3-21.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Autenticidade, memória e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 264-275, 1988.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Iphan, 1996.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 21-29.

- HALL, Stuart. *Dossiê de projetos aprovados para a Prefeitura Municipal de Ouro Preto*. Ouro Preto: [s. n.], 1981-1982.
- HALL, Stuart. *Dossiê de projetos aprovados para a Prefeitura Municipal de Ouro Preto*. Ouro Preto: [s. n.], 1982-1985.
- HALL, Stuart. *Dossiê de projetos aprovados para a Prefeitura Municipal de Ouro Preto*. Ouro Preto: [s. n.], 1984-1985. (Seção Brasília. Arquivo Central).
- HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, v. 24, p. 68-75, 1996.
- IINSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan, 2014.
- JEKER, Ana Elizabeth; SEGALA, Lygia. *Brincando, fazendo e aprendendo*. Rio de Janeiro: Memórias Futuras; Brasília, DF: FNDE, 1985.
- MAGALHÃES, Aloísio. *E triunfo?: a questão dos bens culturais no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Roberto Marinho, 1997.
- MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A cidade como bem cultural: áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance da preservação do patrimônio ambiental urbano. In: MORI, Victor Hugo et al. (Org.). *Patrimônio: atualizando o debate*. São Paulo: Iphan, 2006. p. 33-76.
- MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL, 1, 2010, Ouro Preto. *Anais* [...]. Brasília, DF: Iphan, 2010. p. 25-39.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.
- MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América, 1996.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MOTTA, Lia. A SPHAN em Ouro Preto: uma história de conceitos e critérios. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 108-122, 1987.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.
- NOVA abordagem para cultura e educação. *Boletim Iphan*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 13, mar./abr. 1980.
- OURO Preto: uma abordagem integrada. *Boletim Iphan*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 2, jul./ago. 1979a.
- OURO Preto. *Boletim Iphan*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-4, nov./dez. 1979b.
- PEREGRINO, Miriane da Costa. SPHAN/Pró-Memória: abertura política e novos rumos para a preservação do patrimônio nacional. *Revista Confluências Culturais*, v. 1, n. 1, p. 85-100, 2012. Disponível em: <http://periodicos.univille.br/index.php/RCCult/article/view/69>. Acesso em 11 fev. 2014.

PROGRAMA cultural. *Boletim SPHAN-Pró-Memória*, Brasília, DF, n. 8, p. 9-10, set./out. 1980.

QUINTAS, José Silva; SERPA, Luiz Felipe Perret. *Projeto Educação e Cultura*: documento preliminar. (Arquivo pessoal de João Tadeu Gonçalves).

QUINTAS, José Silva; SERPA, Luiz Felipe Perret. *Memória oral*: depoimento concedido ao Iphan. Rio de Janeiro: Iphan, 1994.

RICUPERO, Marisa P.; TAPAJÓS, Ana M. *Identidade cultural*: cultura e desenvolvimento: bem cultural na palavra de Aloísio Magalhães. Brasília, DF, 29 maio 1981. (Arquivo Pessoal de João Tadeu Gonçalves).

SANTOS, Mariza Veloso Motta. Nasce a academia SPHAN. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, DF, v. 24, p. 77-88, 1996.

SEC define diretrizes para política cultural. *Boletim SPHAN-Pró-Memória*, Brasília, n. 14, p. 7-8, set./out. 1981.

SERPA, Luiz Felipe Perret. *Proposta para um programa cultural da Ufop*. Ouro Preto, fev. 1980. (Arquivo pessoal de Flávio Márcio Alves de Brito Andrade).

SERPA, Luiz Felipe Perret. *Relatório de Luiz Felipe Perret Serpa para o convênio CNRC/Pró-Memória*: maio de 1977 a fevereiro de 1983. Brasília, DF, 1983.

SERPA, Luiz Felipe Perret. *Sobre a preservação e revitalização cultural de Ouro Preto*. (Arquivo pessoal de Marinalva Batista Santos).

SERPA, Luiz Felipe Perret, PENNA, José Maria. *Ouro Preto*: contemporaneidade e preservação. Ouro Preto: SPHAN/Pró-Memória, 1981.

SILVA, Patrícia Reis da. *A postura da municipalidade na preservação do patrimônio cultural urbano*. 2006. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

SIVIERO, Fernando. *Relatório de atividades da Assessoria Cultural da Ufop e do Programa Cultural do convênio SPHAN/Ufop/PMOP*, Ouro Preto, jan./dez. 1980. (Arquivo Pessoal de Flávio Márcio Alves de Brito Andrade).

SIVIERO, Fernando. *Um mapa para outros fazeres*: territórios educativos e patrimônio cultural. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2013.

TAMASO, Izabela Maria. *Em nome do patrimônio*: representações e apropriações da cultura na cidade de Goiás. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS:

PATRIMÔNIO CULTURAL, EDUCAÇÃO E
TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

FERNANDO PASCUOTTE SIVIERO, INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E
ARTÍSTICO NACIONAL, BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL, BRASIL.

Licenciado e bacharel em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico
e Artístico Nacional (Iphan). Atualmente é professor da rede de ensino particular da
cidade de São Paulo, pesquisador e realizador de projetos na área de patrimônio cultural,
memória e educação.

E-mail: fpsiviero@yahoo.com.br

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp111-132>

PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: PATRIMÔNIO CULTURAL, EDUCAÇÃO E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

FERNANDO PASCUOTTE SIVIERO

RESUMO

As ações preservacionistas em sítios e bens urbanos geram impactos socioeconômicos, às vezes positivos, outras negativos. A distância entre os realizadores de restauros, revitalizações e requalificações e a vida cotidiana da qual os bens culturais fazem parte atinge sua materialidade, seus valores e, principalmente, suas dinâmicas sociais. A educação patrimonial, que tradicionalmente serve para mediar conflitos ou conscientizar o outro, será abordada nesse texto como uma ferramenta para o desenvolvimento de processos preservacionistas participativos. Para isso, o conceito de território educativo será destrinchado como um exercício reflexivo e criativo. Sob este viés, a educação abre-se como um campo de relações de ensino-aprendizagem, de trocas de experiências, informações e valores no qual as pessoas, vistas como seres incompletos, sempre tem o que ensinar e o que aprender. Dentro desse campo, as hierarquias de valor entre conhecimentos técnicos, acadêmicos e populares é rompido para criar situações em que as diversas sabedorias de um grupo de pessoas são somadas em prol de si mesmo. Todas as ciências que compõem um território são convocadas a contribuir em um processo de preservação patrimonial, ao mesmo tempo em que esse processo não estará apenas baseado na materialidade dos bens culturais, mas em toda a complexidade de vida, relações e valores que o compõem. Assim, o conceito de territórios educativos abre novas possibilidades às práticas e aos problemas dos processos preservacionistas, criando perspectivas cidadãs e democráticas para as instituições públicas de proteção ao patrimônio cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Patrimônio cultural. Educação. Educação para cidadania.

BEYOND BORDERS: CULTURAL HERITAGE, EDUCATION AND EDUCATION TERRITORIES

FERNANDO PASCUOTTE SIVIERO

ABSTRACT

The conservationist actions in urban sites and assets generate socioeconomic impacts, sometimes positive, and sometimes negative. The distance between the restoration, revitalization or requalification teams and the everyday life of the heritage sites have impacts on the materiality, values and, especially, on the social dynamics of the territory. Heritage education, which traditionally serves to mediate conflicts or to raise awareness, will be addressed in this article as an instrument for the development of participatory preservationist processes. To that end, the concept of educational territory will be unraveled as a reflective and creative exercise. Seen from this perspective, education becomes a relational field of teaching-learning processes, in which experience, information and values are exchanged and people, seen as incomplete beings, always have something to teach and to learn. Within this field, the hierarchies of value between technical, academic and popular knowledge are broken to create situations for the union of the diverse wisdoms of a group of people, for its own benefit. All the sciences that compose a territory are called to contribute in the preservation process of a heritage, at the same time that this process is not only based on the materiality of heritage site, but in all the complexity of life, relationships and values contained in it. Thus, the concept of educational territory opens new possibilities to the problems and practices of preservation processes, creating citizen's and democratic perspectives to public institutions for the protection of cultural heritage.

KEYWORDS

Cultural heritage. Education. Citizenship education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende colaborar com os debates sobre educação patrimonial a partir da discussão sobre o conceito de “territórios educativos” (GOULART, 2009, 2010), tendo em vista processos educativos de preservação de centros históricos. Essa relação foi objeto da dissertação *Um mapa para outros fazeres: territórios educativos e patrimônio cultural*, desenvolvida no escopo do Programa de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural (PEP/MP) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) entre 2011 e 2013 (SIVIERO, 2014).

O ponto de partida desse debate encontra-se no viés antropológico do próprio artigo 216 da Constituição Federal de 1988:

Artigo 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico,

artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, *com a colaboração da comunidade*, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (BRASIL, 1988, grifo nosso).

De acordo com Ulpiano Bezerra de Meneses (2012), esse artigo reconhece que a atribuição de valor cultural não é papel do Estado, mas um processo social. Nesses termos, o patrimônio cultural nacional deixaria de ser entendido e praticado como uma prerrogativa exclusiva do Estado e de grupos especializados no assunto. Sob tal perspectiva antropológica, essa política deve assumir um caráter social de reconhecimento, afirmação e proteção da diversidade sociocultural que constitui o Brasil.

Outro ponto relevante para essa discussão são os impactos socioeconômicos das ações de preservação dos patrimônios materiais e urbanos. Sabe-se que desde de sua origem, em 1937, a política preservacionista nacional interfere diretamente na vida dos grupos detentores de bens culturais e gera diversos conflitos e tensões. No caso dos bens culturais urbanos, não é raro se deparar com análises que denunciam os restauros, revitalizações e requalificações como projetos de pasteurização estética, higienização social (SANT’ANNA, 2004) e disneyficação (ZUKIN, 1996), para não citar outras conceituações.

Não seriam essas ações, autorizadas e legitimadas pelo Estado, deturpadoras do valor cultural e da função social dos bens culturais? Se a resposta a essa pergunta fosse simples, talvez boa parte dessa discussão não tivesse qualquer significado.

Soma-se a esses pontos outra questão que toca diretamente o problema da educação patrimonial. Há um entendimento no senso comum de que o povo brasileiro não dá valor a sua própria cultura e não preserva seus patrimônios culturais. Tal argumento é justificado e endossado por jargões, como “O povo brasileiro é tudo ignorante”, “O povo não sabe de

nada”, “O povo brasileiro não tem cultura”, “O povo brasileiro precisa de educação” e por aí vai. Esse entendimento sobre nós mesmos corrobora para legitimar e fortalecer uma concepção pedagógica denunciada por Paulo Freire como educação bancária:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Tal tipo de ação educativa não condiz, segundo esse autor, com uma ação de conscientização. Trata-se de atos colonizadores, silenciadores (FREIRE, 2005) e mutiladores (MORIN, 2011). De acordo com Freire, os processos de conscientização e de educação confundem-se na medida em que ambos devem ser encarados como processos permanentes de formação dos sujeitos: processo de consciência-mundo e de atitude crítica dos homens em seus contextos.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em *estar frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 2001, p. 30, grifo nosso).

Nessa perspectiva, vale fazer uma reflexão sobre as práticas de educação patrimonial realizadas e autorizadas pelo Iphan e questionar o que significa conscientizar a população para a proteção, preservação e salvaguarda do seu patrimônio cultural. Apesar de presente desde a fundação

da política preservacionista federal, a educação foi defendida e praticada como uma ferramenta complementar¹ de forma recorrente.

Buscava-se, por meio da informação educativa, convencer — sob a alcunha da conscientização — o “povo” da importância de colaborar com as ações preservacionistas realizadas pelo Estado. Contudo, para além da promoção, divulgação, conscientização e resolução de embates com a população em geral (costumeiros motes para a educação dentro do Iphan), a educação patrimonial vem tomando novas perspectivas dentro do próprio órgão desde meados dos anos 2000.

Em 2014, a Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) do Iphan lançou a publicação *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, na qual observa-se a seguinte concepção:

Atualmente, a Ceduc defende que a educação patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (FLORÊNCIO *et. al.*, 2014, p. 19).

Nessa nova perspectiva, a educação patrimonial deixa de ser encarada como uma ferramenta de verticalização de conhecimentos e valores (educação bancária) para tornar-se uma oportunidade de: 1) (re)conhecimento, afirmação e interação de detentores de referências culturais distintas e diversas; 2) construção coletiva e democrática de conhecimento; e 3) afirmação e fortalecimento de alteridades e de vínculos de identidade e pertencimento.

Ao estabelecer-se no amálgama entre educação e cultura sob um viés antropológico, a educação patrimonial pode tornar-se uma ação político-social

1. De acordo com a arquiteta e pedagoga Cléo Alves Oliveira (2011), a educação patrimonial sempre foi encarada como uma atividade complementar às outras atividades finalísticas do Iphan.

e colaborar na transformação da política preservacionista em uma arena de negociação e em um efetivo direito social. Contudo, sua aspiração transdisciplinar vai ao encontro das peculiares e específicas disciplinaridades do próprio Iphan. Tal concepção estabelece-se, assim, no transbordamento das definições e dos limites da própria política patrimonial, inspirando/perturbando uma forma de pensar e intervir nos bens culturais.

É preciso então compreender as potencialidades que os diálogos interdisciplinares tecidos por essa recente concepção de educação patrimonial trazem para as atividades finalísticas do Iphan. Ao analisá-la à luz das questões do patrimônio cultural urbano citadas acima, compreende-se que a educação patrimonial pode ser uma oportunidade para estabelecer relações de corresponsabilidade entre Estado e sociedade civil nos processos de preservação². Contudo, corresponsabilidade não deve ser entendida como inclusão das comunidades na política federal, mas como processo de consolidação de direitos sociais, como arena de negociações políticas e sociais mais porosa, democrática e transdisciplinar e menos tecnicista, mercadológica e elitista.

Essa perspectiva para a educação patrimonial, contudo, não é nem prática recorrente e nem posição oficial do Iphan sobre o assunto, apesar dos projetos, ações, debates e últimas publicações da Ceduc³. Sendo uma proposição, o conceito de “territórios educativos” vem endossar esse debate, dar subsídios e oferecer possíveis caminhos.

2 TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA
Próprio do mundo da educação, o conceito de territórios educativos estabelece-se sobre as insuficiências da educação escolarizada e aponta para a necessidade de uma prática educativa que extrapole os muros da escola. Uma educação que alcance e envolva diversos espaços e atores sociais no

2. O jurista Marcos Paulo de Souza Miranda (2006) afirma que a educação patrimonial, por ser um dos princípios informadores que orientam a proteção do patrimônio cultural, é função e responsabilidade do Estado. As ações de educação patrimonial devem, segundo esse jurista, “envolver a comunidade na gestão do patrimônio, pelo qual ela também é responsável, levando-a a apropriar-se e a usufruir os bens e valores que o constituem” (MIRANDA, 2006, p. 43).

3. Desde o surgimento da Ceduc em 2004 como Gerência de Educação e Projetos, tal setor do Iphan iniciou um amplo e compartilhado processo de discussão sobre o assunto através de espaços de debate, como os Encontros Nacionais de Educação Patrimonial (2005 – São Cristóvão-SE; 2011 – Ouro Preto-MG e I Seminário de avaliação e planejamento das Casas do Patrimônio – 2009 – Nova Olinda-CE); de projeto de ação institucional, como a Rede das Casas do Patrimônio; e publicações (já citadas).

processo de formação dos indivíduos. Sob essa concepção, a educação deve ser encarada como uma responsabilidade de todos os cidadãos, ou seja, todo e qualquer sujeito detém algo — saberes, habilidades e conhecimentos — a ser ensinado e, conseqüentemente, a ser aprendido. Nesse sentido, rompe-se as camadas de valores pejorativos e castradores que revestem rótulos sociais, como analfabetos, incultos, ignorantes etc.

A educação, portanto, não está somente restrita ao ambiente escolar ou acadêmico, como se imagina. Sob esse viés, a escola deve, então, relacionar-se com o mundo a sua volta, encarando-o como um território apropriado, percebido e usado por diversos e distintos sujeitos que conferem a ele diferentes sentidos e valores. Assim, busca-se romper a distância que separa a escola do mundo a sua volta, transformando a educação em “um processo amplo e multiforme de socialização” (CANÁRIO, 2006, p. 100-101). Tal conceito traz uma complexa operação, pois envolve mudanças mentais, sociais e políticas não somente no âmbito escolar, mas em toda a sociedade, pois entende a educação como responsabilidade pública de todos. Essa ideia é o eixo nevrálgico do conceito de territórios educativos.

Constituído pela intersecção de dois termos — educação e território —, o conceito sustenta-se em duas ideias básicas e complementares. A primeira deriva das seguintes palavras de Paulo Freire (1996, p. 45): “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. A segunda, por sua vez, encontra expressão em Bia Goulart (2009, p. 29): “Todo e qualquer lugar/elemento/ser urbano é potencialmente cultural, histórico e educativo”. A ideia de território subjacente a esse conceito não se refere somente à materialidade ou à imaterialidade do espaço, mas a sua unidade dialética:

O território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2002, p. 10 apud GOULART, 2010, p. 18).

Ao misturar educação e território, esse conceito rompe a trajetória de escolarização da educação e suas mutilações (MORIN, 2011), silenciamentos

(FREIRE, 2005), etnocídios (BRANDÃO, 2002) e epistemicídios (SANTOS, 1995). Não se trata, contudo, de uma reunião ou reencontro de dois termos, mas de outra forma de organizar e interagir os múltiplos conhecimentos, epistemologias, metodologias, habilidades e competências que constituem um território.

Baseado na interação entre diversos e diferentes atores sociais e espaços, busca-se promover uma educação que reconheça, valorize e fortaleça a diversidade cultural, as identidades e as diferentes formas de ser e estar no mundo. Trata-se, portanto, de um aporte teórico que almeja religar dualidades estabelecidas tanto no campo da educação, quanto no do patrimônio cultural, como educação e cultura, material e imaterial, erudito e popular, técnico e empírico.

Muitas das concepções implicadas na formulação desse conceito dão forma e sentido à concepção de educação patrimonial defendida pelo Iphan atualmente — por exemplo, educação dialógica; educação integral, integrada e integradora; processo de mediação; educação para e pela cidadania. Os territórios educativos partem do pressuposto de que a educação (e nesse caso o patrimônio cultural) é uma arena político-social e um direito social.

Sua concepção de educação — ou a educação que pretende implementar — dialoga, por exemplo, com a ideia da educação integral. Contudo, não se trata da educação somente em tempo integral, ou seja, que mantém as crianças, jovens e adolescentes de 6 a 8 horas na escola — como muitos programas governamentais propõem. Integral, nesse caso, se refere a uma educação preocupada com o desenvolvimento integral dos sujeitos (cognição, habilidades, competências, afetividade, sociabilidade etc.) de forma integrada (formação não fragmentada do sujeito e em interação com outros sujeitos) e que esteja comprometida com seu contexto (integradora). De acordo com o texto de referência para o debate nacional (BRASIL, 2009):

Falar sobre educação integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009, p. 18).

Ao operar transformações quantitativas e qualitativas nas variáveis tempo e espaço da educação, essa proposta implica transformações profundas no funcionamento, no currículo, na espacialidade e nas práticas escolares. Assim, amplifica o papel social da escola na medida que a instituição escolar deixa de ser o único agente de educação para tornar-se articuladora, fomentadora, organizadora e promotora de diversos e diferentes processos e oportunidades de aprendizagem. Para garantir isso, a escola precisa abrir-se para o território em seu entorno e deixar-se permear e se transformar por ele. Essa abertura, por sua vez, também reverbera no território ao redor da escola, transformando-o em agente educador.

Nessa interação entre a educação institucionalizada e o mundo a sua volta, diferentes saberes, visões de mundo, práticas sociais, referências culturais, crenças, ofícios, valores, desejos etc. passam a compor o processo de formação das crianças, jovens e adultos. Os encontros e confrontos proporcionados por essa diversidade de sujeitos e espaços mobilizados em prol da educação proporcionam aprendizagens não somente aos educandos, mas também aos educadores: quebra-se a lógica bancária da educação denunciada por Paulo Freire (2005) e tenciona-se uma prática educativa na qual todos aprendem com todos. Essa lógica, contudo, não significa a negação do papel e da responsabilidade do professor e de toda a equipe técnica da escola no processo educativo, mas a transformação do processo em momentos de ensino-aprendizagem e não somente de ensino (baseados nos educadores) ou de aprendizagem (baseado nos educandos):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2005, p. 79).

O conceito de territórios educativos e de educação integral encontram-se também em consonância com a ideia da educação como um processo permanente de formação-transformação do sujeito e do mundo (ambos entendidos como seres inacabáveis). Educar, portanto, é um ato político e dialógico (ensino-aprendizagem) de constituição do indivíduo (junto e em relação com

o mundo) e de desvelamento crítico da realidade que deve servir como meio de inserção social e transformação do mundo. Como sustenta Freire:

Toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma implica — às vezes mais, às vezes menos explicitamente — uma concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas sobretudo pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade (FREIRE, 2006, p. 51).

Segundo esse pedagogo, não é possível ensinar sem aprender, nem aprender sem um vínculo afetivo entre educador, educando e mundo. Toda a aprendizagem é baseada no diálogo — “encontros de homens que *pronunciam* o mundo” (FREIRE, 2005, p. 91) —, e torna-se dialógica na medida em que realiza a dialética teoria/prática, ação/reflexão, sujeito/mundo, objetividade/subjetividade. A educação, sob essa perspectiva, é um processo cultural e político de conhecer-transformar a si, ao mundo e ao outro.

Sua proposição parte de um pressuposto filosófico que sustenta não somente a educação dialógica, mas permite encará-la como um processo permanente de interações sociais que formam e transformam os sujeitos e o mundo ao longo do tempo. Trata-se da ideia da “inconclusão do homem e do mundo”⁴.

4. Segundo Paulo Freire, a educação como processo permanente só é possível a partir da compreensão da inconclusão do homem e do mundo: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.” (FREIRE, 1996, p. 57-58).

Somente sob esse pressuposto é possível conceber o potencial educativo de todos os atores e espaços sociais e a ideia da educação a partir das interações e relações sociais. A educação é um aspecto da vida cultural e um processo social e político de transmissão (e transformação) do legado cultural, de inserção (e transformação) social, de participação (e transformação) do mundo. Não é possível encarar sujeito e mundo como conceitos em si, já que se constituem em relação.

Outra referência teórica que converge nessa questão é o psicólogo e educador russo L. S. Vygotsky (1896-1934). No seu célebre livro *A formação social da mente* (1998), o autor discorre sobre a educação como um processo permanente de formação dos sujeitos mediada pelo mundo a sua volta. Inacabáveis ou inconclusos por natureza, a constituição dos indivíduos é imensurável e incontável, já que se refere a somatória de todas as experiências sociais, emocionais e sensoriais ao longo da vida. A educação, nesse sentido, é um processo de formação e transformação mútua de vários indivíduos — uma interação baseada em trocas de experiências, emoções, opiniões e sensações carregadas de diversos instrumentos e símbolos. Por isso que, para Vygotsky e Freire, o afeto entre educadores-educandos é um elemento fundamental na ação educativa. Pensar na educação como um processo de mediação entre sujeitos e mundo reafirma novamente o problema da dualidade educação e cultura citada acima.

Levando em conta tais concepções, o conceito de territórios educativos permite à educação escolarizada operar com maior amplitude e variedade de mediações, e ao afirmar como educativo diferentes saberes, modos de pensar, de agir e de se relacionar (consigo e com os outros), tal conceito colabora para o reconhecimento e valorização (transformação) de todas essas matizes socioculturais que até então haviam sido alijadas do mundo escolar (excluídas da educação).

Portanto, afirmar a educação como processo de mediações entre sujeitos e mundo permite olhar e encarar a diversidade cultural como um rico corpo educativo/formador dos sujeitos. Ao tornar-se ação-educativa, cada aspecto, cada expressão e cada nuance dessa diversidade transforma-se, ganha existência e consistência social. Atuar na educação tendo em vista essa perspectiva conceitual permite romper a lógica simplificadora, epistemicida e silenciadora da escola no âmbito cultural. Assim, concordo

com Florêncio em sua defesa sobre a relevância dessa concepção educativa para a educação patrimonial:

As ações educativas para a valorização do patrimônio cultural, nesse sentido são ações mediadoras, no sentido pensado por Vygotsky, que contribuem para a afirmação dos sujeitos em seus mundos, em suas culturas e em seus patrimônios culturais (FLORÊNCIO, 2012, p. 29).

Sobre essas discussões e propostas teórico-metodológicas que se trançam e ainda se trançam, busca-se alternativas às insuficiências e paradoxos da educação escolarizada. Sob essa bandeira, o conceito de territórios educativos alinha-se também com as discussões da pedagoga equatoriana Rosa Maria Torres (2001) sobre comunidades de aprendizagem. Sob esta concepção, todos os sujeitos são educadores e não há barreiras ou fronteiras entre educação formal (escolar) e educação informal (extraescolar). Torres coloca em xeque o isolamento da escola, afirmando-a como parte da sociedade e todos os seus membros (pais, educadores, educandos, gestores e funcionários) como agentes comunitários. Portanto, não faz o menor sentido a escola ser uma ilha no meio da comunidade, até porque a própria comunidade abrange um conjunto de potenciais educativos que deve ser explorado.

As comunidades de aprendizagem de Torres (2001) — uma comunidade comprometida com o desenvolvimento social local através de um projeto educativo e cultural próprio — baseiam-se em: um território determinado; crianças e jovens como beneficiários e atores; processos associativos, colaboracionistas e interativos; elaboração e avaliação coletiva de planos educativos; reestruturação do sistema escolar público; desenvolvimento do recurso humano etc. Constitui também uma alternativa à escola fragmentada e especializada, à escola das avaliações e dos resultados, à escola cumpridora de metas, ao currículo escolar descolado da realidade, à escola-bolha.

A educação, segundo essa pedagoga, deve encarar positivamente seu caráter multidimensional e interativo e buscar formas organizacionais que rompam a lógica institucional que reproduz e sustenta as insuficiências e paradoxos da educação.

A partir da constelação de debates e propostas teórico-metodológicas, o conceito de territórios educativos pretende operar de forma criativa e propositiva sobre a educação e sobre as relações sociais, pois ao afirmar a

potencialidade educativa de todos os sujeitos e espaços ela transforma não somente a educação escolarizada, mas toda a sociedade. Transformar tal conceito em prática é uma tarefa bastante complexa. Fica então a pergunta: Como viabilizar as potencialidades educativas sinalizadas por Goulart (2009)?

Segundo a arquiteta Analía Brarda e o educador Guillermo Rios (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004) — difusores do movimento das “Cidades Educadoras” — a viabilização depende de intenção política e pedagógica. De acordo com esses autores, tais intenções devem ser assumidas pelo poder público local e pelos atores sociais e espaços envolvidos em ações, projetos e processos educativos e territoriais. Ao colocar todos como responsáveis pela educação inter e intrageracional, abre-se a escola à comunidade — sua espacialidade, sua estrutura e seu currículo — e promove-se meios e instrumentos para o desenvolvimento social local e para a afirmação dos sujeitos como cidadãos atores e autores de seu contexto. De acordo com o economista Ladislau Dowbor:

Esta visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo gerando sinergia entre diversos esforços (DOWBOR, 2006, p. 1).

Ao afirmar a potencialidade educativa dos territórios, este conceito proporciona por meio de ações educativas o (re)conhecimento e a interação social dos matizes que compõem o espectro da diversidade cultural de todo e qualquer território. Ao misturar o mundo da escola à realidade social de seu entorno, propõem-se interações entre educação e cultura que pretendem romper com processos de silenciamento, mutilação, epistemicídio e etnocídio, através de transmissão-transformação dos legados culturais inter e intrageracionais estabelecidos territorialmente.

Esse conceito mostra-se relevante para o desenvolvimento de ações e projetos de educação patrimonial. Sua adoção vai ao encontro da perspectiva defendida pela coordenadora de educação patrimonial do Iphan, Sônia Florêncio:

A educação patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo (FLORÊNCIO, 2012, p. 24).

Observa-se que, ao se constituir na interação entre educação e cultura, o conceito mais atual de educação patrimonial do Iphan faz uma opção teórica que a aproxima dos debates e conceitos pedagógicos que tentam também reinventar a própria educação escolarizada. Portanto, sob esse conceito, a educação patrimonial colabora para estabelecer a preservação do patrimônio cultural urbano como uma arena político-social e epistemológica.

3 OLHAR UM CENTRO HISTÓRICO SOB O CONCEITO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Entender a potencialidade educativa de qualquer espaço e indivíduo traz consigo uma mudança paradigmática não só no universo da educação, mas na forma de encarar o espaço e a vida pública. No escopo da dissertação de mestrado foi realizado um mapeamento de potencialidades educativas do Centro Histórico de Natal e uma análise do seu perfil socioeconômico e da sua infraestrutura⁵. Esse tipo de leitura territorial geralmente não é realizada nos estudos de tombamento de sítios urbanos efetuados pelo Iphan, cujo foco está nos aspectos materiais, morfológicos e estéticos.

O Centro Histórico de Natal está localizado numa área total de 276 hectares e quase 20 mil habitantes⁶, na Zona Leste da cidade de Natal, sendo objeto de leis urbanísticas municipais especiais, como o Plano Diretor

5. Por falta de descrição/estudo pormenorizado das condições humanas e de infraestrutura urbana do Centro Histórico de Natal, o perfil socioeconômico e infraestrutural foi construído a partir dos dados do *Anuário Natal 2011-2012* (NATAL, 2012).

6. É preciso ter em vista que o tombamento abrange somente uma parte desses bairros e que os dados apontados pelo *Anuário* da Prefeitura de Natal referem-se à totalidade dos bairros, sendo portanto informações a serem afinadas coletivamente. Os mais de 270 hectares e 20 mil habitantes estão distribuídos da seguinte forma: Rocas: 66 hectares e 10.452 habitantes — entre 2000-2010 esse bairro assiste a uma diminuição de 0,07% de sua população; Ribeira: 94 hectares e 2.222 habitantes — para o mesmo período, esse bairro assistiu a um crescimento de 0,52% de sua população; Cidade Alta: 116 hectares e 7.123 habitantes — esse bairro viveu nos últimos dez anos um crescimento de 0,63%.

de 1984 (Lei Municipal 3.175, de 29 de fevereiro de 1984), a Zona Especial de Preservação Histórica (ZEPH) (Lei Municipal 3.942/1990), a Zona Especial Portuária (ZEP) (Lei Municipal 4.069/1992) e o Plano Diretor de 2007 (Lei complementar 082/2007), que instituiu a Zona Especial de Interesse Histórico (ZEIH) e a Operação Urbana Consorciada Ribeira (OUR), que, estimulada pelo tombamento do Centro Histórico de Natal, passa por uma revisão e ampliação.

A grande maioria da população desses três bairros encontra-se dentro da faixa etária da população economicamente ativa (15 aos 59 anos), é, em sua grande maioria, alfabetizada (91,6% de alfabetizados nas Rocas, 95,2% na Ribeira e 90,5% na Cidade Alta), apresenta um rendimento nominal médio de 1,2 salários mínimos nas Rocas, 3,9 na Ribeira e 2 na Cidade Alta, e habita em casas próprias ou apartamentos.

Economicamente, o bairro das Rocas apresenta um predomínio de negócios vinculados a serviços e comércio, representando pouco mais de 1% da quantidade de negócios da cidade. A Ribeira abriga 0,9% dos negócios da cidade e a Cidade Alta, por sua vez, tem 3,8% dos negócios da cidade.

Os três bairros apresentam 100% de suas vias drenadas e pavimentadas (exceto as Rocas, que têm apenas 2% das vias sem pavimentação). A maior parte do lixo é recolhida por um serviço público de coleta; o abastecimento de água e esgotamento sanitário têm seu maior volume realizado através de rede geral de abastecimento e esgoto/pluvial; e a distribuição de energia elétrica é feita por uma companhia distribuidora de capital misto⁷. Os bairros estão ligados ao restante da cidade por inúmeras linhas de transporte público urbano e a outras cidades da Região Metropolitana de Natal pelo trem metropolitano cuja estação se encontra na Ribeira (Cia. Brasileira de Trens Urbanos).

Além disso, os bairros são atendidos por vários equipamentos urbanos públicos, como escolas, unidades básicas de saúde, hospitais, quadras poliesportivas, praças, mercados, delegacias e postos policiais etc.

7. As Rocas apresentam 86,2% do lixo produzido recolhido pelo serviço de coleta de lixo, 99,7% de seus imóveis ligados na rede geral de abastecimento de água, 90,4% dos banheiros/sanitários ligados na rede geral de esgoto/pluvial e 99,6% da energia elétrica fornecida pela companhia distribuidora local. A Ribeira, por sua vez, tem 95,9% do lixo recolhido pelo serviço de coleta, 93,1% dos imóveis abastecidos pela rede geral de água, 85,5% dos banheiros/sanitários ligados na rede geral de esgoto/pluvial e 99,7% de sua energia elétrica fornecida pela companhia distribuidora local. A Cidade Alta tem 96,4% do seu lixo retirado pelo serviço de coleta, 97,2% dos imóveis abastecidos pela rede geral de água, 81,6% dos banheiros/sanitários ligados na rede geral de esgoto/pluvial e 99,4% da energia elétrica fornecida pela companhia distribuidora local.

Contudo, faz-se necessário questionar e problematizar esses dados para obter informações mais precisas e profundas sobre o território. Somente assim os problemas, as demandas e as potencialidades territoriais serão reveladas. O que significa, por exemplo, esses bairros terem 100% de ruas pavimentadas, se boa parte delas encontram-se em péssimo estado de conservação? Do que adianta terem quadras poliesportivas, se elas estão impróprias para o uso ou ociosas? Problemas como esses não são da competência do Iphan, mas estão em alguma medida relacionados com um processo compartilhado de preservação do patrimônio cultural.

Paralelo à análise do perfil socioeconômico e estrutural dos bairros que constituem o Centro Histórico de Natal, foi também desenvolvido um mapeamento de potencialidades educativas, tendo como base as ferramentas da tecnologia social do bairro-escola (desenvolvido pela ONG Cidade-Escola Aprendiz) (MEDEIROS FILHO; GALIANO, 2005; SINGER, 2011).

Tal exercício foi realizado por meio de pesquisa de campo nas poligonais de tombamento e entorno, entre novembro e dezembro de 2012. Foram levantados 168 instituições e equipamentos públicos, privados e mistos, que foram classificados nas seguintes categorias: sindicatos e associações de classe; associações da sociedade civil; empresas de capital misto e órgãos públicos; acervos documentais e memória; ensino e pesquisa; esportes; arte e cultura; espaços religiosos; espaços de assistência; e empresas de comunicação.

O desvelar desses potenciais anuncia-se como indício e subsídio para outra prática preservacionista, aquilo que Paulo Freire (2005) denominava como um inédito viável — uma futuridade a ser construída através da superação de situações-limites. Do que adianta saber da existência de 168 instituições e equipamentos estabelecidos no Centro Histórico de Natal, sem saber, por exemplo, como atuam nesse território, como se relacionam com a comunidade local e seus usuários, como suas atividades alteram e interferem na dinâmica local ou como poderiam contribuir para a preservação e melhoria desse território.

Neste tipo de atuação socioeducativo e territorial, quantidade não representa necessariamente qualidade. Os números levantados e o mapeamento produziram um diagnóstico de possibilidades e potencialidades socioeducativas do território tombado pelo Iphan, até então desconhecidas pelo órgão. Como fomentar uma atitude de corresponsabilidade territorial

ou um processo compartilhado e comunitário de preservação sem conhecer profundamente o chão em que se pisa?

4 CONCLUSÃO

A experiência de olhar e analisar o Centro Histórico de Natal sob o conceito de territórios educativos ampliou os significados de seu tombamento e, conseqüentemente, as possibilidades de um processo preservacionista e as oportunidades de educação patrimonial. Ao trabalhar dois conceitos que buscam romper com as dualidades estabelecidas no campo da educação e do patrimônio, gerou-se um conhecimento menos fragmentado, unidimensional e simplificador. De acordo com o filósofo Edgar Morin, tal forma de conhecimento é um passo importante para gerar ações menos mutiladoras da realidade:

Acredito profundamente que quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. É preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem o resultado dos efeitos do pensamento fragmentado e unidimensional (MORIN, 2011, p. 83).

É preciso, portanto, buscar formas menos simplificadas e simplificadoras de operar sobre o fenômeno urbano. Ao estudar o conceito de territórios educativos tendo como problema a educação patrimonial em um centro histórico tombado, gerou-se uma outra perspectiva de preservação: um processo baseado na participação social-local e na corresponsabilidade territorial entre seus atores sociais. Ao reconhecer o papel educativo de todas as pessoas e espaços e afirmar a educação como um permanente processo de formação dos sujeitos, tal conceito oferece subsídios para encarar a comunidade local como detentora (e não cliente) do patrimônio cultural fabricado pelo Estado.

A cidadania, pedra fundamental da sociedade ocidental e democrática, diz respeito a uma forma de organização político-social na qual todos os sujeitos possuem condições de igualdade política e jurídica para o exercício de seus direitos e deveres. Segundo o geógrafo e coordenador do Observatório das Favelas, Jorge Luiz Barbosa:

Cidadania é um reconhecimento político, social e jurídico de homens e mulheres no qual se fundem os direitos e deveres de pertencimento a uma sociedade. [...] significa a inserção social plena de sujeitos de direitos e deveres na vida pública, constituindo condições de liberdade e autonomia para exercício individual e coletivo de ser/estar em sociedade (BARBOSA, [201-]).

O estatuto de cidadão implica, de acordo com este geógrafo, “relações de igualdade que incorporam as diferenças” (BARBOSA, [201-]), que, por sua vez, se revelam incompatíveis com as atuais relações assimétricas de poder e as opressoras e mutiladoras desigualdades socioeconômicas que assolam o país. Vivemos, portanto, a democracia da Granja dos Bichos de George Orwell, na qual “todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais que os outros” (ORWELL, 2003, p. 112).

Portanto, sob esse aporte conceitual, a educação patrimonial pode colaborar para estabelecer a preservação do patrimônio cultural urbano como uma arena político-social e epistemológica e inserir essa política dentro do conjunto de direitos sociais como um instrumento político. Dessa forma, a educação patrimonial pode transformar-se também em prática de cidadania.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Jorge Luiz. *Cidadania, território e políticas públicas*. [201-]. Disponível em: http://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2013/06/Cidadania-Territo%CC%81rio-e-Poli%CC%81ticas-Pu%CC%81blicas_Por-Jorge-Luiz-Barbosa.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, DF: MEC, 2009.
- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. São Paulo: Artmed, 2006.
- DOWBOR, Ladislau. *Educação e desenvolvimento local*. 2006. Disponível em: <http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 22-29.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (org.). *Cidade educadora: princípios e perspectivas*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

GOULART, Bia. *Centro SP: uma sala de aula: experiência de bairro-escola em São Paulo*. São Paulo. Peirópolis, 2009.

GOULART, Bia. *Territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727:publicacao-mais-educacao&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=1119. Acesso em: 15 abr. 2012.

MEDEIROS FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. *Bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado: a tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade*. São Paulo: Tempo d'Imagem, 2005.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL: SISTEMA NACIONAL DE PATRIMÔNIO CULTURAL: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E EXPERIÊNCIAS PARA UMA NOVA GESTÃO, 1., 2009, Ouro Preto. *Anais [...]*. Brasília, DF: Iphan, 2012. p. 25-39. v. 2, t.1.

MIRANDA, Marcos Paulo de Souza. *Tutela do patrimônio cultural brasileiro: doutrina, jurisprudência, legislação*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NATAL. Prefeitura Municipal de Natal. Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. *Anuário Natal 2011-2012*. Natal: Semurb, 2012.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. *Educação patrimonial no Iphan*. 2011. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2011.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Globo, 2003.

SANT'ANNA, Márcia. Os anos 90 e os novos indicadores da prática de preservação. In: SANTOS, Afonso Carlos Marques dos; KESSEL, Carlos; GUIMARÃES, Ceça (org.). *Livro do Seminário Internacional Museus & Cidades*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2004. p. 155-172.

SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SINGER, Helena (org.). *Pesquisa-ação comunitária*. São Paulo: Moderna, 2011. (Coleção Tecnologias do Bairro-Escola).

SIVIERO, Fernando Pascuotte. *Um mapa para outros fazeres: territórios educativos e patrimônio cultural*. 2014. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

TORRES, Rosa Maria. Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. In: *Anais do Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona: Barcelona Forum 2004, 2001. Disponível em: http://www.estudio-sindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf. Acesso em: 08 ago.2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUKIN, Sharon. *The cultures of cities*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES:

DIÁLOGOS, DILEMAS E INTERFACES

ÁTILA BEZERRA TOLENTINO, MINISTÉRIO DA ECONOMIA, JOÃO PESSOA,
PARAÍBA, BRASIL.

Licenciado em Letras e especializado em Gestão de Políticas Públicas de Cultura pela Universidade de Brasília. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental no Ministério da Economia. Atuou junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no período de 2004 a 2018, onde coordenou as ações da Casa do Patrimônio da Paraíba, projeto de educação patrimonial vinculado à Superintendência do Iphan nesse estado.
E-mail: atilabt@gmail.com

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp133-148>

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: DIÁLOGOS, DILEMAS E INTERFACES

ÁTILA BEZERRA TOLENTINO

RESUMO

Este artigo procura esboçar uma visão crítica sobre o processo de constituição dos patrimônios culturais e sua relação com os processos educativos que tenham como base o patrimônio cultural, sobretudo nos trabalhos que envolvem comunidades. A partir de autores que consideram o patrimônio cultural e a memória como categorias de pensamento, delineia os dilemas, conflitos e jogos de poder que envolvem a conformação de patrimônios e memórias coletivas e como esse processo deve ser considerado na perspectiva da educação patrimonial.

PALAVRAS-CHAVE

Patrimônio cultural. Memória social. Educação patrimonial.

HERITAGE EDUCATION AND CONSTRUCTION OF IDENTITIES: DIALOGUES, DILEMMAS AND INTERFACES

ÁTILA BEZERRA TOLENTINO

ABSTRACT

The article seeks to sketch a critical view on the process of constitution of cultural heritage and its relationship with educational processes based on cultural heritage, especially in works involving communities. From authors who consider cultural heritage and memory as a category of thought, it outlines the dilemmas, conflicts and power games that involve the formation of heritage and collective memories and how this process must be considered in the perspective of heritage education.

KEYWORDS

Cultural heritage. Social memory. Heritage education.

1 INTRODUÇÃO

Ao se trabalhar com a educação no campo do patrimônio cultural há que se ter em mente, para uma reflexão crítica, em que se baseiam a seleção e a preservação dos bens e manifestações culturais representativos da memória e identidade de uma determinada nação ou coletividade. A preservação de monumentos representativos da herança cultural das nações, na experiência ocidental, data dos anos finais de século XVII, conforme explica Cecília Londres (2005), quando o Estado, na Europa, passa a assumir a proteção legal de determinados bens aos quais foi atribuída a capacidade de simbolizarem a nação. Assim, as noções modernas de monumento histórico, patrimônio e preservação começam a ser elaboradas a partir do momento em que surge a ideia de estudar e conservar um edifício pela razão de que ele é um testemunho da história ou considerado uma obra de arte. Cabia a determinados agentes a tarefa de seleção entre conservar ou destruir monumentos, legitimando processos de atribuição de valores segundo determinados critérios. Nesse processo, manifestam-se os conflitos de interesse no jogo da prática preservacionista de bens culturais em nome do interesse público. Foi a ideia de nação que veio garantir o estatuto ideológico à constituição dos patrimônios históricos e artísticos e coube ao Estado nacional assegurar a sua preservação. A noção de monumento, no seu sentido moderno, ou seja, formulada enquanto monumento histórico e

artístico, é que fez com que a noção de patrimônio se convertesse em uma categoria socialmente definida, regulamentada e delimitada.

No Brasil, a prática preservacionista, seguindo a tendência europeia, está intimamente ligada à ideia de formação e afirmação do Estado-nação, bem como ao surgimento dos museus e de outras instituições de memória. Ainda como Reino Unido de Portugal, em 1818, ou seja, dez anos após a chegada da família real ao Brasil, é criado o Museu Real (hoje Museu Nacional, que funciona na Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro). Waldisa Rússio Guarnieri (2010) destaca algumas peculiaridades ligadas ao nascimento do Museu Real, como o fato de se constituir, entre outras, como uma das medidas de modernização e prestígio que o príncipe regente introduziu no país. Esse museu também se configurava como uma grande preocupação, na época, com o cientificismo, reflexo de uma nítida influência inglesa, que, nesse período, atravessava e dominava Portugal.

No início da República, segundo Guarnieri (2010), a tendência é o surgimento de museus provinciais (depois estaduais), fundando-se, por exemplo, o Museu Paulista (também conhecido como Museu do Ipiranga) em 1892, destinado a comemorar a independência brasileira; o Museu Júlio de Castilhos (1903), no Rio Grande do Sul; e o Museu Paraense, com a reformulação encabeçada por Emílio Goeldi. A busca de uma identidade nacional genuinamente brasileira, no entanto, é tomada somente com a rajada nacionalista, a partir de 1922, cujo expoente é a Semana de Arte Moderna, seguindo-se até os anos 1930. É nesse contexto que se cria, em 1922, o Museu Histórico Nacional, idealizado por Gustavo Barroso, figura de destaque na luta pela preservação dos ícones e bens representativos da identidade nacional brasileira. Dentro do Museu Histórico Nacional instala-se a Inspeção dos Monumentos Nacionais, em 1934, norteadas por uma perspectiva tradicionalista e patriótica.

Durante o momento de centralização do poder, no governo de Getúlio Vargas, é criado, por meio do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) — hoje Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) —, que tem por finalidade determinar, organizar, conservar, defender e propagar o patrimônio histórico e artístico nacional. Instituição ícone da época, o SPHAN foi resultado de anteprojeto elaborado por Mário de Andrade,

antecipando, inclusive, os preceitos da Carta de Veneza de 1964. Embora o teor do anteprojeto de Mário de Andrade não tenha sido totalmente recepcionado, Cecília Londres (2005) defende que não houve oposição entre o anteprojeto e o Decreto-Lei 25/1937. Este último foi aprovado em função do quadro político e ideológico naquele momento, que tornou possível a criação do SPHAN nos moldes previstos no Decreto-Lei e a instituição da figura do tombamento como uma proteção legal aos bens móveis e imóveis declarados como patrimônios históricos e artísticos da nação.

Apesar de se afirmar que o SPHAN, em sua fase inicial, não abandonou por completo o espírito do anteprojeto de Mário de Andrade, na prática dos tombamentos a prioridade foi dada aos remanescentes da arte colonial brasileira, justificada pelo processo de urbanização que se acelerava e do saque e comercialização dos bens móveis. Foi dada, assim, prioridade aos bens de arquitetura religiosa católica e a noção de valor histórico era balizada pela historiografia da época. Londres (2005) acrescenta, ainda, que os critérios adotados pelo SPHAN eram sustentados não tanto por estudos e pesquisas, mas pela autoridade dos agentes e da instituição que respondiam pelos tombamentos. O exercício dessa autoridade era considerado legítimo na medida em que cabia ao Estado, naquele momento, o papel de intérprete e guardião dos valores culturais da nação (essa concepção estava atrelada ao papel assumido pelo Estado Novo).

Do início da criação do Iphan, nos anos 1930, até os dias atuais o campo do patrimônio se expandiu e novas vozes, de resistência inclusive, passaram a reivindicar a legitimação de suas referências culturais como importantes para a memória e identidade da nação. Acorado, sobretudo, no conceito antropológico de cultura, que compreende todo o complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade, a concepção de patrimônio cultural, pelo Estado brasileiro, passou a considerar o conjunto de saberes, fazeres, expressões, práticas e produtos dos diferentes grupos e segmentos sociais formadores da sociedade brasileira. O reflexo disso é o próprio texto constitucional, que, em seu artigo 216, considera como patrimônio cultural as formas de expressão; modos de criar, fazer e viver; criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

e conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Essa nova perspectiva é bastante importante nos trabalhos de educação patrimonial com comunidades, consideradas, neste artigo, como grupos historicamente marginalizados ou que não fazem parte dos grupos hegemônicos e economicamente influentes dentro de um determinado território. De fato, as referências culturais desses grupos não estão espelhadas na representação dos patrimônios culturais da nação e nem mesmo em nível estadual ou municipal. Como descrito, a ideia de patrimônio cultural esteve, historicamente, adstrita aos aparelhos ideológicos do Estado, bem como às classes e segmentos dominantes da sociedade. Como observa Hugues de Varine, esse processo foi um fenômeno puramente colonialista:

Foram os países europeus que impuseram aos não europeus seu método de análise do fenômeno [colonialista nos museus] e patrimônio culturais; obrigaram as elites e os povos destes países a ver sua própria cultura com olhos europeus (VARINE apud CHAGAS; GOUVEIA, 2014, p. 10).

Em função disso, necessário se fez e se faz sair da situação cômoda da seleção do que é representativo, como patrimônio cultural, por parte do Estado. Cabe encarar os conflitos, dilemas e novos olhares sobre o que constitui as memórias e identidades representativas dos diferentes grupos e segmentos que formam a sociedade brasileira. É também necessário perceber que a coletividade não é um todo harmônico. Mais do que a unidade, o que prevalece é a diversidade. Nesse jogo social, cabe perguntar o que está por trás entre o que selecionar como representativo de uma suposta memória e identidade coletiva e o que está relegado ao limbo do esquecimento.

2 PODER E MANIPULAÇÃO: LEGITIMAÇÃO DE ABUSOS DE MEMÓRIAS E ESQUECIMENTOS

Em instigante reflexão sobre os abusos da memória, e consequentemente do esquecimento, o historiador Paul Ricoeur (2007) delineia que um desses abusos se trata da memória manipulada, ou seja, formas concertadas de manipulação ou de instrumentalização da memória e do esquecimento pelos detentores de poder. Essa abordagem, acrescenta Ricoeur, ancora-se no fato de a memória estar a serviço da busca e da reivindicação de identidade.

Essa simbiose entre memória e identidade está eivada de fragilidades. A primeira causa dessas fragilidades é a *difícil relação da identidade com o tempo*, que “justifica o recurso à memória, enquanto componente temporal da identidade, juntamente com a avaliação do presente e a projeção do futuro” (RICOEUR, 2007, p. 94). A relação da dificuldade com o tempo reside no fato de delimitar o que significa permanecer o mesmo através do tempo. A segunda causa diz respeito ao *confronto com os outros*, percebido como uma forma de ameaça. O outro é percebido como um perigo para a identidade própria, tanto a coletiva como a pessoal, resvalando em uma alteridade mal tolerada. Em vez da acolhida, o que se propaga é a rejeição e a exclusão. A terceira causa é a que Ricoeur chama de *herança da violência fundadora*, isto é, toda comunidade histórica nasceu de uma relação original com a guerra. Os acontecimentos fundadores, celebrados coletivamente, são atos violentos legitimados por um Estado de direito. É decorrente da segunda causa, pois esses acontecimentos, que significam glória para uns, representam humilhação para outros. Não é à toa que Walter Benjamin afirma que nunca houve um monumento de cultura que não representasse também um monumento de barbárie (BENJAMIN, 1994).

Essas fragilidades perpassam os maus usos e abusos da memória, por meio da manipulação de reivindicações de identidades e expressões públicas da memória. Trata-se do fenômeno da ideologia, explica Ricoeur, cujo processo é opaco por constituir-se dissimulado, ou seja, “mascara-se ao se transformar em denúncia contra os adversários no campo da competição entre ideologias” (RICOEUR, 2007, p. 95). O fenômeno ideológico também se constitui como uma legitimação de uma ordem ou de um sistema de poder. Recorrendo a Clifford Geertz, defende que esse fenômeno se inscreve na órbita de uma “semiótica da cultura”. As distorções da realidade e a legitimação da ordem e do sistema de poder se dão por meio de sistemas simbólicos imanentes à ação, em que a ideologia é tida como “guardiã da identidade, na medida em que ela oferece uma réplica simbólica às causas de fragilidade dessa identidade” (RICOEUR, 2007, p. 95-96). E conclui taxativamente: “Definitivamente, a ideologia gira em torno do poder” (RICOEUR, 2007, p. 96).

Ao tomar emprestado a expressão marxista da “mais-valia”, Ricoeur arrisca-se a defender que os sistemas simbólicos fornecem o conjunto de

argumentos que eleva a ideologia à condição de “mais-valia” agregada à legitimidade de poder. Isso se dá no sentido de que essa expressão, centrada originalmente na produção de valores na economia mercantil, pode também vincular-se ao exercício do poder, em que o poder econômico na forma capitalista da economia mercantil é a variante especificada da divisão do trabalho entre governantes e governados.

Essas reflexões são pano de fundo para compreender quais são os diversos empreendimentos de manipulação da memória e a relação dos níveis operatórios da ideologia na conformação de narrativas de identidades e memórias coletivas, tão expressas, por exemplo, nos patrimônios culturais tutelados pelo Estado. Cabe aqui citar as palavras de Ricoeur:

No plano mais profundo, o das mediações simbólicas da ação, a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função narrativa. A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa. E como os personagens da narrativa são postos na trama simultaneamente à história narrada, a configuração narrativa contribui para modelar a identidade dos protagonistas da ação, ao mesmo tempo que os contornos da própria ação. Hannah Arendt nos lembra que a narrativa diz o “quem da ação”. É mais precisamente a função seletiva da narrativa que oferece à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia do esquecimento quanto da rememoração. [...] é no nível em que a ideologia opera como discurso justificador do poder, da dominação, que se veem mobilizados os recursos de manipulação que a narrativa oferece (RICOEUR, 2007, p. 98).

Ricoeur tece essas reflexões sobre os abusos da memória e do esquecimento no campo da História e reflete sobre o papel do historiador no estabelecimento e seleção de fatos que irão constituir uma historiografia oficial, que será ensinada, aprendida, celebrada e também imposta. Bastante pertinentes também para o campo do patrimônio cultural, as reflexões de Ricoeur colocam em baila o processo de constituição dos patrimônios, que é permeado de mediações simbólicas pautadas em seleções e, para não sermos ingênuos, em estratégias manipulativas que conformam identidades e memórias.

Como vimos, os patrimônios culturais por muito tempo, ao longo da história, foram atrelados à formação de identidades nacionais, à celebração de acontecimentos fundadores, à manutenção de tradições e à legitimação da ordem e do sistema de poder instaurado. Essa força de que se reveste um bem considerado como patrimônio cultural de uma nação ou de um determinado território também fez com que grupos não hegemônicos e contrários à manutenção das estruturas de poder instauradas, muitas vezes oficialmente, reivindicassem a representação de suas identidades como importantes processos de legitimação de memórias coletivas.

Ancorados na memória coletiva, os bens patrimoniais são signos de afirmação de identidades e, nessa configuração, servem como palcos de disputas e conflitos, atravessados pelos diferentes sujeitos que deles se apropriam e neles buscam a representação de suas vozes. Portanto, nos processos educativos que tenham por base o patrimônio cultural, é pertinente questionar como os bens patrimoniais estão sendo apropriados por determinadas comunidades que antes não se viam representadas na seleção tutelada pelo Estado. De que forma as suas referências culturais e memórias coletivas são também apropriadas pelo Estado como importantes referências para a identidade da nação? Quais são os conflitos e as relações de poder que envolvem o processo de seleção dos patrimônios culturais constitutivos dos diferentes segmentos e grupos representativos da sociedade brasileira? Quem são os protagonistas da ação nesse processo seletivo e como se constituem os sujeitos de resistência que reivindicam a afirmação de suas identidades e memórias?

Partindo da premissa de que toda e qualquer identidade é construída e que essa construção se dá em um espaço marcado por relações de poder, o sociólogo catalão Manuel Castells (2008), em sua análise sobre os movimentos sociais, ambientados no que chama sociedade em rede¹, propõe

1. Para M. Castells, as funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes, que se constituem como a nova morfologia social da sociedade atual. A difusão da lógica de redes modifica substancialmente os processos produtivos, as relações de poder e a cultura (CASTELLS, 2007). O surgimento da sociedade em rede traz à tona processos de construção de identidades que induzem a novas formas de transformação social, uma vez que “a sociedade em rede está fundamentada entre o local e o global para a maioria dos indivíduos e grupos sociais”. A sociedade em rede, como uma nova forma de organização social, está sendo difundida em todo o mundo, da mesma forma que o capitalismo industrial foi disseminado no século XX, abalando instituições, transformando culturas, criando riquezas e induzindo pobreza (CASTELLS, 2008).

três formas e origens de construção de identidades:

- a) identidade legitimadora, inculcada pelas instituições dominantes da sociedade com a finalidade de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;
- a) identidade de resistência, que é criada por atores em posições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo trincheiras de resistência e sobrevivência, baseadas em princípios diferentes ou até mesmo opostos aos que permeiam as instituições da sociedade;
- a) identidade de projeto, quando os atores sociais constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade, com vistas à transformação de toda uma estrutura social. O autor exemplifica com o movimento feminista, que faz frente a uma sociedade patriarcalista e a toda a estrutura de produção e reprodução de um sistema historicamente estabelecido. Outros exemplos poderíamos acrescentar, como o movimento LGBT.

Para o caso do trabalho de educação patrimonial com comunidades, interessa-nos, sobretudo, a concepção de identidade de resistência proposta pelo sociólogo catalão. Esse segundo tipo de construção de identidade, continua o autor, mais importante em nossa sociedade atual, leva à formação de *comunas* ou *comunidades*, dando “origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia” (CASTELLS, 2008, p. 25). Essas identidades de resistência reivindicam um discurso próprio frente a um ambiente de opressão e estigmatização e buscam, na seara do patrimônio cultural, que suas referências sejam reconhecidas como representativas da formação da identidade nacional. Como exemplo, é expressivo o caso do tombamento do primeiro terreiro de candomblé pelo Iphan, na década de 1980. Na defesa do tombamento do terreiro Casa Branca, em Salvador, o antropólogo e relator do processo, Gilberto Velho (2007), demonstra como foi conturbada e conflituosa a votação do pedido de tombamento no âmbito do Conselho Consultivo do Iphan, o que escancara as fortes diferenças de opinião dos interesses conflitantes no processo de legitimação de patrimônios, sobretudo quando se trata de demandas de grupos não hegemônicos, e a reação contrária dos grupos dominantes em reconhecer as referências culturais das identidades de resistências.

Nos processos educativos formais ou não formais que lidam com o patrimônio cultural, essas forças e relações conflituosas precisam ser consideradas, de modo que o processo de conformação e apropriação dos patrimônios culturais seja resultado de um trabalho reflexivo e crítico. Ademais, em comunidades torna-se fundamental a participação ativa dos sujeitos sociais produtores das referências culturais nesse processo, tornando-o participativo e democrático e permitindo que suas vozes e olhares não sejam relegados ao limbo do esquecimento.

Como bem demonstrou Simone Scifoni (2012), a partir do rol dos bens tombados em nível nacional (e que também se repete nos níveis locais), a memória nacional que se desenha é parcial, onde nem todos os grupos e segmentos sociais estão ali representados:

Nossa memória é cravada por imagens de fortalezas militares, Casas de Câmara e cadeia, igrejas católicas, fazendas e engenhos, denotando que os personagens da memória nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas (SCIFONI, 2012, p. 34).

Onde estão os trabalhadores urbanos e rurais, os operários, agricultores, aboiadores, pescadores, marisqueiras, boias-frias, carvoeiros, as mulheres, os modos de vida dos morros e comunidades, a arraia-miúda enfim? Quem determina a hierarquia de valores culturais e quem detém maior capital simbólico (BOURDIEU, 2005) nesse jogo de relações de força que envolve a legitimação de patrimônios culturais e, conseqüentemente, a memória nacional? São perguntas que precisam estar em cena, escancaradas e refletidas, nos trabalhos educativos que têm como fim o patrimônio cultural.

3 ECOS E REFLEXOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Não existem, nas vozes
que escutamos, ecos de vozes
que emudeceram?
Walter Benjamin

É certo que o conceito de patrimônio cultural se expandiu e se modificou ao longo das últimas décadas, de modo a abranger os bens e as manifestações

culturais dos diversos grupos e segmentos formadores da sociedade brasileira. As práticas preservacionistas, entretanto, vêm acompanhando essa ampliação do conceito do patrimônio cultural ainda timidamente, embora seja importante considerar os avanços nesse sentido, como a instituição do registro do patrimônio cultural de natureza imaterial, por meio do Decreto nº 3.551/2000. O registro, outro instrumento de acautelamento e preservação de bens culturais, ao lado do tombamento, passou a dar visibilidade e um outro olhar, nas políticas preservacionistas em nível federal, a bens culturais de determinados grupos formadores da sociedade brasileira historicamente não beneficiados ou contemplados nas políticas públicas voltadas para o campo do patrimônio cultural.

Acompanhando todo esse debate e reflexão em torno da ampliação do conceito de patrimônio cultural, a educação patrimonial também se expandiu e se ressignificou. Durante um bom tempo, principalmente a partir da década de 1980, prevaleceu e foi fortemente influenciadora no país uma prática educativa voltada para o patrimônio cultural de caráter instrutivista, ou seja, uma “educação-bancária” na perspectiva de Paulo Freire (2011). O *Guia básico de educação patrimonial* do Museu Imperial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) foi a principal referência nesse sentido, defendendo a educação patrimonial como uma metodologia, em que seu objetivo é a “alfabetização cultural”. Nessa linha de pensamento, a educação patrimonial é vista como transmissão de informações, com o fim de conscientizar e levar a “luz” do conhecimento à população. É, portanto, um processo educativo que tem como base a reprodução de informação e a educação como via de mão única. Isso caracteriza uma violência simbólica, na perspectiva bourdieusiana (BOURDIEU, 2005), na medida em que coloca o outro na condição de receptor passivo e considera os patrimônios como uma coisa dada, os quais preciso aceitá-los, e que já foram definidos por um agente ou por um suposto grupo coeso, do qual eu não participei.

Deve-se ressaltar que práticas educativas de caráter dialógico ocorreram em paralelo a práticas instrutivistas. O que tem marcado, atualmente, é que essas práticas dialógicas têm sido implantadas oficialmente pelo Iphan, cujas ações costumam ser acompanhadas pelos demais órgãos de preservação de nível estadual e municipal. A Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) do Iphan, em recente publicação, procura institucionalizar as

premissas na área e apresenta o seguinte entendimento sobre o que considera educação patrimonial:

Atualmente a Ceduc defende que a educação patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de educação patrimonial (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 19).

Práticas educativas de caráter dialógico são fundamentais para ações de educação patrimonial junto a comunidades. Elas partem não de um patrimônio dado, fetichizado, que deve ser aceito e contemplado passivamente. Ao contrário, abre a possibilidade de construção coletiva do que é considerado patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, tendo em mente inclusive os conflitos que possam surgir nesse processo, o que implica debate, embate, dissenso, consenso. O que importa é a reflexão crítica na definição e apropriação do patrimônio cultural, com a participação democrática dos agentes e detentores das referências culturais nesse processo.

Compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa pressupõe uma visão de educação socioconstrutivista, em que a mediação se dá para apropriação do conhecimento e, no processo de apropriação do patrimônio cultural, leva-se em conta o reconhecimento da existência dos saberes locais e o olhar da vivência das comunidades. Nesse sentido, a educação patrimonial não é tomada apenas com a finalidade de conhecer o patrimônio para poder preservá-lo. Vai além do conhecer. Reflete sobre esse patrimônio e os processos seletivos em que foram conformados, buscando transformar uma determinada realidade, de modo que o patrimônio cultural seja de fato a herança da diversidade cultural e dos diferentes grupos formadores da sociedade.

Seja nos processos educativos formais ou não formais voltados para o patrimônio cultural, atuar numa perspectiva dialógica implica, necessariamente, ter que se relacionar com os patrimônios da região, da localidade. Partir do micro, do que existe de referências culturais próximas a minha casa, na minha família, nos arredores da escola, no meu bairro, para então fazer uma reflexão sobre o que é meu patrimônio, o que é patrimônio do outro, o que é patrimônio de uma determinada coletividade. Também questionar que coletividade é essa e quais coletividades estão ou devem ser representadas nos patrimônios de um determinado grupo ou nação, quais são as memórias e quais são os esquecimentos que envolvem a conformação desses patrimônios. E, além disso, refletir sobre qual é o meu papel, enquanto cidadão, e qual é o papel do Estado na preservação e valorização desses patrimônios. Isso amplia o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e a sua relação com a formação de cidadania, identidade e memória.

Walter Benjamin (1994) afirma que é preciso escovar a história a contrapelo, pois o passado como o conhecemos não é de fato como ele foi. Ele é uma construção. É a narração dos vencedores, de classes hegemônicas e dominantes em seu cortejo triunfal. É preciso, portanto, ouvir os ecos das vozes que emudeceram. Os ecos das vozes do limbo do esquecimento, mas que resistem em ser ouvidas. Com o patrimônio cultural acontece o mesmo. É preciso escová-lo a contrapelo. É preciso também fazer ressurgir as vozes por ele emudecidas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. v. 1.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2008. v. 2.

CHAGAS, Mario; GOUVEIA, Inês. Museologia social. *Cadernos do Ceom*. Ano 27, nº 41. Cahpecó: Unochapecó, 2014.

- FLORENCIO, Sônia Rampim. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila B. (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Iphan, 2012. p. 22-29. (Caderno temático n. 2).
- FLORENCIO, Sônia Rampim et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2. ed. Brasília, DF: Iphan, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. *Textos e contextos de uma trajetória profissional*. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2010. v. 1.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan: Museu Imperial, 1999.
- LONDRES, Cecília. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: MinC: Iphan, 2005.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.
- SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila B. (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Iphan, 2012. p. 30-37. (Caderno temático n. 2).
- VARINE, Hugues de. Entrevista de Hugues de Varine concedida a Mario Chagas. *Cadernos do Ceom*, Chapecó, v. 27, n. 41, p. 239-248, 2014.
- VELHO, Gilberto. Patrimônio, negociação e conflito. In LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornelia; BELTRÃO, Jane (orgs). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 249-261.

DIÁLOGOS NUMA CORDA BAMBÁ:

SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

SAMIRA BUENO CHAHIN, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO,
SÃO PAULO, BRASIL.

Arquiteta e urbanista. Pesquisadora da história dos espaços escolares e dos lugares de educação. Doutora pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Especialista em Gestão do Patrimônio Cultural pela Universidad de Salamanca. Atua como educadora em programas para formação de professores, com foco nas relações entre educação e cultura, arquitetura e cidade, entre os quais destaca-se o programa “Educação, Cidade e Patrimônio”, realizado entre 2012 e 2017 no Centro de Preservação Cultural da USP, e o projeto “Entre Saberes e Fazeres”, atualmente em desenvolvimento junto ao Museu da Cidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6935-7559>

E-mail: samira_chahin@yahoo.com.br

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp149-164>

DIÁLOGOS NUMA CORDA BAMBA: SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

SAMIRA BUENO CHAHIN

RESUMO

Ao assumir as disputas ideológicas existentes no campo do patrimônio cultural, este artigo propõe uma reflexão sobre a forma e o conteúdo de ações voltadas à formação de professores como estratégia de educação patrimonial. Este texto resulta da experiência da autora na realização das edições do curso “Educação, Cidade e Patrimônio” no Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE

Formação continuada do professor. Educação básica. Patrimônio cultural.

WALKING A TIGHTROPE: THOUGHTS ABOUT TEACHER TRAINING PROGRAMS

SAMIRA BUENO CHAHIN

ABSTRACT

By assuming the existing ideological disputes in the field of cultural heritage, this article proposes a reflection on the form and content of actions aimed at the training of teachers as patrimonial education strategy. The text results from the author's experience in accomplishing the editions of "Education, City and Patrimony" course carried out in the "Centro de Preservação Cultural" (Cultural Preservation Center) of the University of São Paulo.

KEYWORDS

Teacher training programs. Elementary education. Cultural heritage.

1 INTRODUÇÃO

A educação patrimonial como instrumento de valorização do patrimônio cultural vem há alguns anos consolidando-se como um lugar de disputas. Por um lado, os defensores da tradição e da propriedade intelectual seguem tratando essas atividades como espaços de difusão de valores¹. Por outro lado, profissionais vinculados às bandeiras da educação democrática percebem nesse instrumento uma oportunidade interdisciplinar para incentivar a autonomia social na consolidação e salvaguarda do patrimônio cultural local, discutindo-o por meio de valores diversificados e respaldando-o no propósito de fortalecimento da identidade e da cidadania².

Refletir sobre os padrões de estabelecimento dessa disputa com o devido aprofundamento fugiria dos objetivos deste texto; no entanto, é de interesse localizar as ações voltadas à formação continuada de professores da

1. *Slogans* como “educar para o patrimônio, educar para preservar”, entre outros, costumam caracterizar esse tipo de atividade. José Azanha (2006, p. 15), dialogando com Israel Scheffler, aponta que “essas expressões devem ser analisadas tanto na sua significação literal quanto naquela que portam como bandeira ou símbolo de um movimento de ideias em educação”. Nesse sentido, a argumentação de Silveira e Bezerra (2007) pode ser elucidativa para o entendimento da crítica sobre o uso da premissa “difusão de valores” como parâmetro na elaboração de projetos educativos voltados à “preservação do patrimônio”.

2. Um panorama sobre essa forma de realização da educação patrimonial pode ser observado nos textos organizados pelos *Cadernos Temáticos sobre Educação Patrimonial*, publicados pela Superintendência do Iphan na Paraíba, desde 2011. A coleção possui versão eletrônica disponibilizada gratuitamente.

escola básica (seja por meio de cursos, palestras ou pela produção de material didático específico) como um de seus desdobramentos. O interesse está em contextualizar o objeto da reflexão apresentada sem camuflar o cenário de embates ideológicos nos quais o professor do ensino básico tem sido, muitas vezes, tratado como um mero difusor de conhecimentos e valores.

É comum a produção de materiais de apoio ao professor com esse escopo. Costumam apresentar um conteúdo hierarquizado, da definição de patrimônio cultural à apresentação de ações institucionais para sua preservação; da divulgação de pesquisas de especialistas sobre as categorias do patrimônio à veiculação de projetos realizados junto aos bens oficialmente reconhecidos. Um panorama desenhado de maneira a difundir a produção de conhecimento e valores oficiais, normalmente estabelecida fora dos contextos populares e por especialistas no assunto.

Para desviar dos produtos da imposição cultural³, a discussão proposta tenta escapar dos programas estruturados pelo objetivo de habilitar professores como propagadores de certificações patrimoniais, papel que pode ser cumprido por turismólogos⁴, entre outros profissionais vinculados às demandas de difusão cultural. Por outro caminho, trata-se de perceber a formação de professores como intenção de organizar um processo de reflexão, coletiva e individual, por meio do qual seja possível oportunizar-lhes um espaço para debates acerca dos significados do patrimônio cultural, visto como um legado institucionalizado mas, principalmente, como conjunto de características culturais próprias de qualquer grupo social.

Ao voltar os olhos para a linha tênue entre essa intenção e os produtos da *imposição cultural* antes mencionados, de imediato um primeiro problema deve vir à tona: em que medida conceitos, paradigmas e determinações técnicas estabelecidas por agentes oficiais de patrimonialização⁵ devem ser trazidos como conteúdos de programas voltados à formação de professores da educação

3. Expressão clássica utilizada por Paulo Freire, em diversos de seus escritos, resulta de sua crítica ao universalismo teórico com o qual discursos dominantes se sobrepõe a culturas periféricas.

4. O reconhecimento da profissão de turismólogo, bem como da disciplina inerente a seu exercício, foi feito em janeiro de 2012 pela Lei nº12.591.

5. Esses agentes vinculam-se a instituições, sejam elas órgãos de preservação ou a própria universidade, desenvolvendo ações, pesquisas e projetos sobre manifestações culturais das quais não fazem parte. Ainda que possa haver o envolvimento desse agente com o contexto cultural sobre o qual trabalha, ele geralmente é um espectador, um observador desde fora.

básica? A discussão pautada por este texto busca equilibrar-se sobre esta corda bamba.

2 ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR

Para encontrar uma forma adequada de cumprir a tarefa de orientar professores para que se aproximem do patrimônio cultural como tema de seus trabalhos em âmbito escolar, utilizando-o como objeto de programas didáticos, é absolutamente necessário imaginar um pouco do lugar de suas práticas. *Quais são as atribuições do professor nas mais diversas acepções de sua atividade docente?*

A figura do professor pode ser observada certamente desde inúmeros aspectos e sua formação, tanto a regular quanto a continuada, deve ser tratada com a complexidade merecida. No entanto, no que se refere à posição do professor no processo de ensino e aprendizado formal, dois aspectos possuem interesse particular para meu argumento neste texto. Primeiro, seu papel como um articulador entre conhecimentos distintos, *entre* o trazido consigo — seja por sua formação profissional ou como representante institucional — e o trazido pelo aluno. Segundo, a fragilidade deste posicionamento como um intermediário do aprendizado.

Sobre a condição de articulador do professor, nosso equilibrista, José Sérgio Fonseca de Carvalho, em diálogo com Hanna Arendt, ajuda-nos a ponderar sobre a diferença entre *autoridade* e *autoritarismo* na determinação dos currículos escolares. O lugar de autoridade do professor (CARVALHO, 2004, p. 331) “deriva do fato de que ele é agente institucional que inicia os jovens numa série de valores, conhecimentos, práticas e saberes” que se tornaram um legado social ao longo do tempo e por diversas razões. Legado que, fato é, está em permanente revisão, mas cuja detenção significa a possibilidade de se incluir e contribuir para a sua formação, ou seja, reside em seu conhecimento a possibilidade de fazer parte da constante produção cultural humana.

É claro que essa escolha curricular dentre a diversidade dessas heranças, bem como as práticas pedagógicas de que nos servimos para seu ensino, refletem uma divisão desigual de poder dentro da sociedade. É igualmente evidente que ela é passível de críticas e reformulações. Aliás, a própria continuidade de cada uma e do conjunto dessas heranças culturais implica modificações, posto que tudo aquilo que é vivo, não só biológica

mas também socialmente, se modifica com o tempo. Mas elas sempre representarão as escolhas que o mundo adulto fez para transmitir às novas gerações. Nesse sentido é que as escolhas implicam a responsabilidade e a consequente autoridade do professor. Sua autoridade não é, portanto, pessoal, mas institucional (CARVALHO, 2004, p. 332)⁶.

Se o professor deve ser capaz de abordar o conhecimento disciplinar específico, ao longo de sua formação precisa aproximar-se dos conteúdos relacionados a seus discursos oficiais, do contrário deixa de ser um representante institucional, perdendo a respectiva autoridade desta condição. O que em termos objetivos pode significar que a aproximação do professor aos repertórios teóricos formais é positiva quando esclarecedora, ou seja, quando permite ao professor-estudante⁷ entender os mecanismos de funcionamento da produção institucional de um conhecimento específico.

Por exemplo, se pensarmos que a premissa inicial para refletir sobre os discursos do patrimônio cultural atualmente reside em demonstrar o alargamento conceitual pelo qual seu campo tem passado desde que foi inventado⁸, uma exposição teórica sobre os parâmetros e condições políticas deste alargamento é bem-vinda.

Se antes pensávamos nas manifestações históricas e artísticas como as grandes expressões do patrimônio cultural de uma sociedade (não à toa antes intitulado patrimônio histórico e artístico nacional), passamos por uma revisão de valores que considerou inclusive as manifestações não

6. Um paralelo da observação feita por José Sérgio Carvalho pode ser percebido no trecho que segue: “É necessário, também, reconhecer de vez o caráter desigual do patrimônio cultural. De acordo com Canclini[...], a desigualdade começa na eleição e sacralização do patrimônio, uma vez que não há participação igualitária na sua construção. Desta forma, determinados grupos sociais ainda estão excluídos da chamada memória nacional. O conjunto tombado acabou por criar, assim, uma visão parcial do que somos, na medida em que nem todos são ali representados, alguns bem mais que outros. Nossa memória é cravada por imagens de fortalezas militares, Casas de Câmara e Cadeira, igrejas católicas, fazendas e engenhos, denotando que os personagens da memória nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas.” (SCIFONI apud TOLENTINO, 2012, p. 34).

7. O termo professor-estudante será usado ao longo do texto para se referir ao professor, formado e atuante em sala aula, quando em situação de aprendizado (participando de um curso, assistindo a uma palestra, lendo um livro etc.).

8. São diversos os textos que abordam a epistemologia do patrimônio cultural. Todavia, para identificar as sucessivas transformações pelas quais esse ideário vem passando no Brasil, um exercício interessante consiste em folhear as edições da *Revista do Patrimônio*, todas disponíveis on-line no site do Iphan. Sua publicação acompanhou as ações de constituição das políticas de preservação desde a criação do SPHAN, em 1937.

materiais da cultura de um lugar qualquer como passíveis de serem incluídas na lista dos bens oficialmente protegidos. Se nessa onda, em um passado recente, fizemos questão de cunhar institucionalmente as categorias material e imaterial, hoje já há quem diga que tratar do imaterial sem o material que lhe é imanente, e vice-versa, pode se transformar em “conversa para doidos”. Temos que reconhecer que há no entendimento dessa trajetória um conhecimento disciplinar específico capaz de ampliar o poder de discernimento do professor, nosso estudante, afastando-o de reproduzir acriticamente os discursos predominantemente conservadores que seguem exaltando os monumentos histórico-arquitetônicos oficiais como as principais referências patrimoniais do senso comum, ainda pouco acostumado com a ampliação de valores pautada nos últimos anos pelos teóricos do campo.

No entanto, o binômio autoridade/autoritarismo pode ser visto como extremos de uma mesma prática se tivermos em conta a produção especializada do patrimônio cultural sobreposta a sua própria existência.

Na prática, isso significa que em uma roda de conversa, durante um curso de formação continuada, a distância entre o saber especificamente desenhado pela produção disciplinar e aquele outro saber proveniente da experiência cotidiana do mundo fica diminuída, e o foco de discernimento se embaça por um esforço de respeito à cultura do estudante que demanda a valorização do meio social de onde ele vem, seus hábitos e seus modos de vida. Por exemplo, nessa mesma situação, tendo a cultura musical como assunto, por que a experiência de um professor-estudante nas rodas de samba do Bixiga deveria valer menos que a de um antropólogo especializado nas matrizes do samba do Rio de Janeiro? Há na condição do professor-estudante um conhecimento inerente à própria experiência cultural que não pode ser inferiorizado (tanto em tempo de fala quanto em validade de argumentos) frente ao repertório do especialista.

Em situações como essa, não podemos negligenciar a correlação de forças entre os respectivos conhecimentos — o disciplinar e o proveniente da *experiência* —, porque estamos tratando de manifestações culturais e entre elas não há hierarquias, mesmo que alguma delas esteja protegida oficialmente e outra não. Inclusive pelas posições sociais e valores atribuídos por cada qual, pois tão pouco caberia inferiorizar a experiência cultural ordinária frente aos padrões políticos estabelecidos pelo campo teórico,

disciplinar — e mesmo o conhecimento decorrente de cada qual —, o que seria uma expressão de autoritarismo.

Sem dúvida há igualdade entre os professores-estudantes e os especialistas enquanto cidadãos; logo, também há igualdade no direito de reconhecimento dos valores de suas respectivas apropriações culturais e patrimoniais. Embora haja certamente inevitável hierarquia institucional entre ambos. E temos que considerar ainda que esse diálogo entre a disciplina e a experiência cultural, por consequência, vai se repetir em um outro momento, quando esse professor-estudante estiver sendo professor de seus estudantes.

Por fim, não se trata de polarizar ou abrir espaço para uma disputa entre o conhecimento disciplinar e o proveniente da experiência, mas de perceber o lugar e a importância do papel de cada qual para a compreensão do fenômeno cultural, associando os valores emergentes de cada um dos discursos sem prejuízo de seus conteúdos. Trata-se de afastar o autoritarismo decorrente do uso dos argumentos de autoridade.

Sobre a fragilidade da posição do professor, ao percebê-lo no *lugar do morto*, um profissional perdido no *entre*, António Nóvoa, no prefácio à segunda edição da coletânea de textos *Profissão professor*, observa que o professor “está presente, tem de ser levado em consideração, mas sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos” (NÓVOA, 1999, p. 7). Ao pensar sobre o *triângulo do conhecimento*, ele aponta ainda que, “atualmente, o saber dos professores tende a ser desvalorizado em favor de um saber científico (da pedagogia e/ou de outras disciplinas)”⁹ (NÓVOA, 1999, p. 9).

Com essa argumentação, o autor tenciona aos extremos a discussão sobre a autonomia do professor, a ponto de cogitar a extinção do Ministério da Educação com o objetivo de impulsionar professores a serem atores e diretores no âmbito educativo¹⁰. Sua simpatia pela autonomia do professor parece ser

9. Tomamos como referente o *triângulo do conhecimento*, embora este autor ilustre sua argumentação colocando o professor em um dos vértices de três diferentes triângulos: saber-professor-estudante (triângulo pedagógico); Estado-professor-comunidade (triângulo político); pedagogia-experiência-disciplinas (triângulo do conhecimento). Em todos o professor está no *entre*.

10. “A criação de um Ministério da Instrução Pública constituiu uma das principais reivindicações dos educadores do século XIX. O que se compreende facilmente. Agora talvez tenha chegado a altura de formular como proposta a extinção do Ministério da Educação: as diversas forças sociais e profissionais teriam então oportunidade de assumir as responsabilidades, erigindo novas modalidades de funcionamento e de ação escolar. A sugestão é imprudente, mas não é totalmente irrefletida” (NÓVOA, 1999, p. 24).

indiscutível, demonstrando estar preocupado exatamente com a posição ocupada pelo professor na direção dos projetos didáticos que ele mesmo desenvolve.

Se aproximamos a produção intelectual, técnica e especializada, sobre patrimônio cultural ao *saber científico* identificado por Nóvoa, logo perceberemos o professor do ensino básico ocupando o papel do difusor daqueles conteúdos essenciais em nome da constituição da “plena civilidade de seus alunos”, espremido entre metodologias e conteúdos pré-determinados.

Sejam aqueles conteúdos mais tradicionais, da pedra e cal, ou os mais atuais, lastreados pelo conceito de *referências culturais*¹¹, não importa. Os professores passam a ser colaboradores, operadores metodológicos, na orientação de um conteúdo especificamente formatado por intelectuais e técnicos, especialistas nas questões de patrimônio.

Antes de prosseguir, gostaria de abrir parênteses sobre as concepções democráticas de educação, “levantando uma lebre” para a inerente contradição destes discursos porque neles também o professor pode ser induzido, porém de outra maneira, a observar e reproduzir um determinado esquema de discursos e valores culturais. Por mais que possam ser consideradas “democráticas”, ainda assim podem constituir reproduções de categorias e valores previamente estabelecidos.

Se considerarmos que assim como o Ministério da Educação, que no Brasil também regula os parâmetros e, principalmente, os conteúdos com os quais o professor do ensino básico deve trabalhar em sala de aula, por consequência também poderíamos considerar as determinações do respectivo Ministério da Cultura, representado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) neste caso específico, como uma autoridade para tratarmos sobre patrimônio cultural em âmbito escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998 pelo Ministério da Educação, já recomendavam que conteúdos e práticas didáticas se aproximassem do uso de “fontes primárias por meio de visitas a museus, sítios arqueológicos, cidades históricas e arquivos para o ensino de História” (SILVEIRA; BEZERRA, 2007, p. 83). Ou seja, a conformação de orientações gerais para que o professor pudesse acercar sua prática docente aos valores patrimoniais em voga, bem como aos mecanismos teóricos de sua atribuição.

11. Sobre referências culturais e patrimônio imaterial, ver Fonseca (2006).

Não é coincidência o recente esforço feito em torno das publicações do Programa Mais Educação, voltadas exatamente a formatar parâmetros para a elaboração de atividades didáticas em Educação Patrimonial¹². Como material de apoio à prática docente, esses cadernos funcionam também como instrumento para formação complementar dos professores ao indicarem um repertório de conteúdos e orientações metodológicas para organizar atividades didáticas. Os três volumes veiculados como cadernos digitais trabalham com a noção de *referência cultural* e propõem, em linhas gerais, a linguagem do *inventário* como metodologia, ou seja, mobilizam mecanismos teóricos para levar as categorias patrimoniais para o cotidiano escolar.

Ainda que esses *Cadernos de Educação Patrimonial* tenham abandonado os parâmetros anteriormente utilizados nos PCNs, assumindo um outro viés mais democrático sobre a constituição dos bens patrimoniais, o que mudou foi a mentalidade do campo do patrimônio cultural, não os mecanismos hierárquicos desde os quais se estabelecem as categorias para atribuição de seus valores.

O desafio consiste, partindo do diálogo com as referências expostas acima, em contribuir para o cotidiano de atividades do professor-estudante como docente, evitando as prescrições, contribuindo com discussões e, principalmente, visando a sua autonomia.

3 O LIMIAR

Por essa reflexão, *a priori*, podemos excluir os *slides* que reproduzem conteúdos monográficos sobre as cidades históricas ou as casas bandeiristas, ou que sumarizam informações como datas, estilos, personagens ilustres etc. Também podemos excluir, *a priori*, aqueles que tentam reproduzir os registros quase folclóricos sobre as práticas, sobre a música, sobre o jongo ou sobre frevo. Ou inclusive um programa de atividades que apresente, *a priori*, o ofício das baianas de acarajé tal qual descrito no *Livro de Registro dos Saberes*.

12. O Programa Mais Educação foi regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de janeiro de 2010, e definido inicialmente pelos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; educação econômica. A parceria entre o MEC e o Iphan para realização do programa foi iniciada em 2011 e resultou na inserção do tema educação patrimonial, possibilitando o acolhimento de propostas de atividades dessa natureza para o programa nacional de “educação integral”. Após essa parceria, passou a figurar no Mais Educação o macrocampo “cultura, artes e educação patrimonial”.

A multiplicação de um repertório conceitual específico e fundamentado na reprodução da produção dos discursos históricos, *a priori*, importa menos que propiciar um espaço onde o professor-estudante possa imergir no reconhecimento e entendimento do seu próprio patrimônio cultural.

E, *a posteriori*, aproximar-se daqueles conteúdos que se fizerem mais pertinentes para suas questões profissionais e motivações pessoais. Porque pode ser pertinente discutir em sala de aula o porquê de o acarajé não poder ser comercializado por uma baiana evangélica que se nega a trajar vestimentas próprias das baianas estereotipadas, afrodescendentes e tal¹³. Para isso o professor-estudante precisa entender o repertório técnico-conceitual em que a discussão está inserida, para perceber a interdependência entre material e imaterial e afrontar os discursos oficiais, questionar o que lhe é dito se não lhe for plausível, com a intenção de lhe permitir que desde o reconhecimento desses discursos oficiais suas próprias manifestações culturais (e, por consequência, também as de seus estudantes) aflorem como parâmetros de suas autoformações, para perceber que o conhecimento desse vocabulário herdado pode lhes servir como base para a transgressão de valores impostos, ao invés de os transformar em suas próprias realidades, e, por consequência, na realidade de seus estudantes.

A formação de professores que defendo aqui não reside nas verdades produzidas sobre os bens patrimoniais por especialistas. Tampouco na reprodução de seus repertórios instrumentais. Reside no esforço de levar o professor-estudante para o universo das questões do patrimônio cultural e permitir que delas se aproxime seja lá como decida operá-las, estimulando que sobre elas constituam novos significados.

13. O jornal *Folha de S. Paulo*, em 6 de dezembro de 2015, veiculou notícia divulgando a apreensão das baianas convertidas, e hoje evangélicas, frente a retaliação pelo afrouxamento do uso da indumentária tradicional: 'Verificamos que havia muitos ambulantes vendendo o acarajé nas ruas de forma descaracterizada, de avental e camisa comum. Isso não é uma baiana, é só uma vendedora de bolinho frito', disse a secretária de Ordem Pública, Rosemma Maluf. Agora as baianas terão de usar bata branca, saia e torso na cabeça" (PITOMBO, 2015). Segundo o texto do *Livro de Registro dos Saberes*, "os elementos essenciais do Ofício das Baianas de Acarajé compreendem os rituais envolvidos na produção do acarajé, na arrumação do tabuleiro e na preparação do lugar onde as baianas se instalam; os modos de fazer as comidas de baiana; o uso do tabuleiro para venda das comidas; a comercialização informal em logradouros, feiras e festas de largo; o uso da indumentária própria das baianas, como marca distintiva de sua condição social e religiosa, presente especialmente nos panos da costa, nos turbantes, nos fios de contas e outras insígnias". O dossiê produzido pelo Iphan sobre este ofício está repleto de imagens que configuram materialmente a figura da baiana, bem como a comercialização do acarajé (IPHAN, 2004).

Os materiais didáticos destinados a esta função, de igual maneira, poderiam ser apropriadamente críticos, deixando de lado a formatação romântica de cartilhas que fetichizam, quando não infantilizam, as manifestações culturais. Sejam elas as de *pedra e cal* ou as imateriais. Sejam elas o acervo do Museu Imperial ou o Ofício das Paneleiras de Goiabeiras. Não importa o objeto. O que precisa haver é uma mudança de comportamento para com o professor, sujeito de sua própria atividade docente.

Como contribuir para que o professor tenha autonomia na leitura da cidade como o registro vivo de práticas culturais? Mais especificamente, como levá-lo a ler o patrimônio cultural impregnado na cidade a partir de seus próprios caminhos? Defendo a perseguição de tais questões como a principal tarefa da abordagem do patrimônio cultural em projetos de trabalho em escolas, com crianças, jovens ou adultos, a fim de propiciar um espaço de aprendizado em que possam refletir criticamente sobre a produção e consolidação cultural da sociedade na cidade¹⁴.

Podemos estruturar o diálogo com professores sobre os temas do patrimônio cultural pensando-o a partir do entrelaçamento entre os bens culturais e as experiências individuais adquiridas a partir deles, e fugir da criação de novos *slogans* para a educação. Patrimônio cultural visto pela face das políticas públicas oficiais, e também visto desde as práticas cotidianas ordinárias, operadas por qualquer um. Como equilibristas nesta corda bamba, precisamos dialogar com a produção especializada relativa à instituição do conjunto de referenciais sobre o patrimônio cultural, sem necessariamente reproduzir seus padrões de interesse político.

Conversar com um professor é conversar com um adulto sobre uma possível forma de ver o mundo. Um profissional cujo papel cotidiano incide diretamente na formação da autonomia cultural de estudantes. Nós sabemos, desde aqui, das teorias vinculadas ao mundo das ideias, que se

14. Vale ainda ressaltar que essa intenção reflexiva sobre as manifestações culturais não é exclusiva das atividades de educação patrimonial. Essa intenção, de alguma maneira, faz parte do rol de objetivos de projetos educativos desde, no mínimo, as primeiras décadas do século XX, com a ascensão das pedagogias ativas, alternativas ao ensino tradicional e apenas propedêutico da sala de aula. Certos discursos e alguns projetos de educação patrimonial se valem desse arcabouço próprio do campo educacional (e não do patrimônio cultural) para contribuir na consolidação de processos educativos democráticos. Ter como objetivo a valorização da diversidade cultural, do fortalecimento das identidades e alteridades parecem ser os objetivos da própria educação básica contemporânea que tem recusado, há tempos e ao menos teoricamente, a escola apenas alfabetizadora.

revisam, que se transformam. Eles conhecem desde lá as particularidades de suas práticas que também se revisam e se transformam. Oferecer cursos de formação continuada para professores, nesse sentido, deve ser antes de tudo o oferecimento de um lugar para o diálogo.

Por isso a importância de abirmos espaço para suas *práticas pessoais*, inevitavelmente conectadas com as mais diversas manifestações culturais trazidas para eles por seus estudantes. Os trabalhos de formação continuada de professores são em essência trabalhos de formação de adultos que trazem consigo além de um legado cultural próprio, inevitavelmente vinculado a seu contexto social, a personalidade e a bagagem de um profissional capaz de discernir sobre conteúdos e metodologias a serem utilizados.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade — razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade — o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 1994, p. 27).

4 OBSERVAÇÕES

A reflexão apresentada neste texto decorre, em grande medida, da prática nos cursos de formação continuada para professores e educadores dos quais participei na Casa de Dona Yayá, Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo. Cada uma das edições, a sua maneira, tentou se construir no desafio de equilibrar-se nessa corda bamba. Obviamente em todas elas o equilíbrio foi perdido, ainda que a sucessão das tentativas

tenha nos levado cada vez mais longe. Cada uma das edições do curso foi desenhada com programas e enfoques distintos e não caberia neste texto detalhá-las (FERNANDES; CHAHIN, 2013). No entanto, parece pertinente ao debate comentar sobre três reincidentes desafios enfrentados.

Muitos professores e educadores chegaram à Casa de Dona Yayá convictos de sua inferioridade, crédulos no conhecimento disciplinar. Este pode ser citado como o primeiro desafio encontrado em todas as edições realizadas até então, pois dificultou a aceitação de que o objetivo dos encontros residia no diálogo ao invés de centrar-se em fala ininterrupta, escuta inerte e imagens projetadas. Durante as rodas de conversa, o segundo desafio foi afastar a reprodução de chavões, o uso aleatório de *slogans* do tipo “educar para preservar”, sem questionamentos mais aprofundados sobre seus significados. Sobretudo quando percebíamos que grande parte dos participantes reproduziam impensadamente o axioma “falta de apropriação/pertencimento como causa da degradação do patrimônio”, entendendo a educação patrimonial como uma ação salvadora, com conteúdo e metodologia própria e pronta para ser replicada na sala de aula. O terceiro desafio permaneceu na dificuldade de alguns professores em aceitar que manifestações “populares” são tão válidas quanto as “eruditas”. E quando o assunto foi música, o *funk* sempre gerou debates. Sempre houve resistência na aceitação de alguns *hits* do pancadão como parte da memória musical brasileira¹⁵.

Tanto quanto entender os conceitos e apropriar-se das discussões teóricas sobre o campo do patrimônio cultural, apontamos para a importância de organizar um espaço de imersão em que a experiência desses conteúdos se fizesse fundamental no próprio escopo de formação proposto pelos cursos e, conseqüentemente, na prática profissional dos participantes (LARROSA BONDÍA, 2002). Utilizando os temas e exemplos de manifestações culturais que surgiam durante os debates, dedicamos os encontros a entrelaçar conteúdos, metodologias e práticas, evitando as prescrições e hierarquizações entre as diversas manifestações culturais. Insistíamos também para que eles efetivamente vivenciassem os conteúdos e metodologias discutidos, percebendo como estudante os prazeres e também os limites da atividade didática.

15. Juca Ferreira, em entrevista para o jornal *Brasil de Fato*, n.14, de 19 dezembro 2013, falou sobre o papel do *funk* na cidade, observando-o não somente como o gênero preferido nas periferias de São Paulo, mas nas de todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

AZANHIA, José Mário Pires. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. “Democratização do ensino” revisitado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, 2004.

Fernandes, G. de; Chahin, S. Formação de professores em educação patrimonial: conteúdos, metodologia, práticas. Relato de uma experiência em andamento. *Revista CPC*, São Paulo, n. 15, p.163-173, abril 2013. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.voi15p163-173>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/68640>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. In: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Patrimônio imaterial: o registro do patrimônio imaterial: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial*. 4. ed. Brasília, DF: Iphan, 2006.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Dossiê IPHAN 6 – Ofício das baianas de acarajé*. Brasília, 2004.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: Mais Educação: fichas de inventário*. Brasília, DF: Iphan, [201-]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119. Acesso em: 13 jan. 2016.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LUIZ, Claudio A. Marques *et al.* (ed.). *Educação patrimonial: manual de aplicação: Programa Mais Educação*. Brasília, DF: Iphan, 2013.

LUIZ, Claudio A. Marques; CLEROT, Pedro G. M. *Educação patrimonial: Mais Educação*. Brasília, DF: Iphan, [201-]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119. Acesso em: 13 jan. 2016.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999.

PITOMBO, João Pedro. Regra para baianas do acarajé deixa evangélicas apreensivas em Salvador. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 6 dez. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1715584-regra-para-baianas-do-acaraje-deixa-evangelicas-apreensivas.shtml>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SILVEIRA, Flávio; BEZERRA, Márcia. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel; BELTRÃO, Jane Felipe; ECKERT, Cornelia (org.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 81-97

TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

DO BURACO AO MUNDO:

SEGREDOS, RITUAIS E PATRIMÔNIO DE UM QUILOMBO-INDÍGENA

NIVALDO AURELIANO LÉO NETO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.

Coordenador da ação “Do buraco ao mundo”. Pós-doutorado (PNPD/CAPES) em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Doutor e mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba. Professor substituto da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: nivaldoleo@gmail.com

LARISSA ISIDORO MIZIARA, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, GOIÂNIA, GOIÁS, BRASIL.

Coordenadora da ação “Do buraco ao mundo”. Doutoranda em Artes e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Mestra em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Atua nas áreas de Performance e Arte/Educação com populações afroindígenas. E-mail: iabaraproducoes@gmail.com

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp165-184>

DO BURACO AO MUNDO: SEGREDOS, RITUAIS E PATRIMÔNIO DE UM QUILOMBO-INDÍGENA

NIVALDO AURELIANO LÉO NETO, LARISSA ISIDORO MIZIARA

RESUMO

Quando problematizamos os processos de pesquisa que não levam em consideração a participação dos atores locais naquilo que se apresenta como as suas referências culturais, nos defrontamos com cenários nos quais a cultura do silêncio é imposta. Contrária a essa perspectiva, a ação de educação patrimonial “Do buraco ao mundo” consistiu na condução de processos participativos com a comunidade Tiririca dos Crioulos na busca de suas referências culturais. Localizada no estado de Pernambuco (região Nordeste do Brasil), a Tiririca se autodenomina um quilombo-indígena, fundamentando essa identidade a partir de suas narrativas e relações de parentesco. A ação atuou na produção de materiais didáticos compostos por um “documento sonoro” (CD duplo), vídeos e um livro que são disponibilizados em um *blog*. As relações foram horizontalizadas na promoção do conhecimento intercultural, reconhecendo que o curso da pesquisa é uma negociação em andamento. Com isso, foram legitimadas outras formas de conhecimento (parteiras, rezadores, artesãs e outras pessoas reconhecidas na comunidade por seus saberes) que não os necessariamente gerados em instituições de ensino e pesquisa formais. As relações de pesquisa assim conduzidas viabilizaram outros espaços de transmissão e produção de conhecimentos, na mediação de experiências educativas que perpassam diferentes gerações nos processos de interação com o (e no) território como fonte de pesquisa. Se do território emergem as experiências, consequentemente os processos de pesquisa se transformaram em uma “pesquisa de si”, com a (re)valorização de importantes personagens locais. Este trabalho apresenta as atividades conduzidas ao longo do primeiro ano da ação “Do buraco ao mundo”.

PALAVRAS-CHAVE

Educação patrimonial. Educação indígena. Quilombos.

FROM THE HOLE TO THE WORLD: SECRETS, RITUALS AND HERITAGE OF AN INDIGENOUS-QUILOMBO

NIVALDO AURELIANO LÉO NETO, LARISSA ISIDORO MIZIARA

ABSTRACT

When we question the research processes that do not consider the participation of local actors in what is presented as their cultural references, we are confronted with scenarios in which the culture of silence is imposed. Contrary to this perspective, the action of patrimonial education “From the hole to the world” consisted of conducting participatory processes with the Tiririca dos Crioulos community in the search of their cultural references. Located in the state of Pernambuco (Northeast region of Brazil), Tiririca calls itself an indigenous-quilombo, basing this identity on the basis of its narratives and kinship relations. The action worked on the production of didactic materials composed of a “sonorous document” (double CD), videos and a book which are available in a blog. Relationships were horizontalized in the promotion of intercultural knowledge, recognizing that the course of research is an ongoing negotiation. With this, forms of knowledge (midwives, prayers, artisans and other persons recognized in the community for their knowledge) were legitimized, others than those necessarily generated in formal teaching and research institutions. The research relations conducted enabled other spaces of transmission and production of knowledge, in the mediation of educational experiences that cross different generations in the processes of interaction with (and in) territory as a source of research. If from the territory the experiences emerge, consequently, the research processes became a “self-search”, with the (re)valorization of important local characters. This work presents the activities conducted during the first year of the action “From the hole to the world”.

KEYWORDS

Heritage education. Indigenous education. Quilombos.

1 INTRODUÇÃO

A ação “Do buraco ao mundo: segredos, rituais e patrimônio de um quilombo-indígena” foi viabilizada inicialmente pelo edital de preservação e acesso aos bens do patrimônio afro-brasileiro, lançado em 2013, por uma articulação entre o Ministério da Cultura (MinC), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e a Rede Memorial. Tal edital apresentava como objetivo principal o apoio às atividades que propiciassem a ampliação do acesso da sociedade civil à memória da cultura afro-brasileira, mediante o desenvolvimento de pesquisa-ação dirigida a tais acervos. Contribuiria, portanto, para a mobilização dos envolvidos para uma política nacional de acervos digitais e para a consolidação do então sistema Tainacan¹.

Posteriormente, esta ação foi contemplada no edital Funcultura Independente (2014), da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe). Em 2015, fomos premiados pelo Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade, realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), considerada uma das iniciativas de excelência em promoção e gestão compartilhada do patrimônio cultural².

1. Para saber mais sobre o Tainacan, acesse: <http://www.gi.fic.ufg.br/tainacan/>.

2. Para assistir ao vídeo, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=YtVCcSOALFU>.

Nossa proposta consistiu em proporcionar a formação de pesquisadores e pesquisadoras da Tiririca dos Crioulos na realização de uma busca participativa dos bens culturais de sua comunidade. A partir de tais esforços, promoveríamos a produção de um material didático, composto por um “documento sonoro”, vídeos e livro³. Partimos do pressuposto de que somente a própria coletividade possui legitimidade suficiente para afirmar aquilo que pertence (ou não) à sua história. Portanto, as atividades buscaram o processo de formação desses indivíduos, incitando-os a narrarem suas histórias.

Buscou-se acreditar e incitar a autonomia das pessoas nesta iniciativa, considerando-as parceiras da ação ao invés de participantes sem ação, por reconhecermos que desta forma os processos educacionais poderiam ser libertários, no sentido dado por Paulo Freire (2013). Ao horizontalizarmos as relações, procurando destituir qualquer vestígio de “autoridade”, o diálogo pode ser alcançado, fazendo com que os pesquisadores e pesquisadoras se tornem mediadores e os próprios membros da coletividade atuem na prática da pesquisa, já que o curso geral da mesma é uma negociação em andamento, representações de complexos processos multivocais (CLIFFORD, 1998).

A desconsideração de todo um amplo sistema de conhecimento por parte dos atores locais, historicamente processual e dinâmico, embasa-se em concepções colonialistas, legitimações de um discurso científico no qual o conhecimento gerado dentro das instituições de ensino são os únicos considerados válidos (GROSFOGUEL, 2016; QUIJANO, 2005; WALSH, 2003).

Tais posturas deslegitimadoras levam a inúmeras problemáticas, por exemplo aquelas relativas à definição de critérios de identificação de elementos representativos para a constituição do patrimônio. Tais atitudes acabaram por gerar um profundo sentimento de desconexão dos sujeitos com o que é posto como “seu” patrimônio, uma vez que este não lhe é representativo.

Critica-se aqui, desta forma, um cientificismo levado como dogma de uma “autoridade científica” (CLIFFORD, 1998), legitimando outras formas de conhecimento que não os necessariamente gerados em instituições de ensino e pesquisa formais. Tal crítica possibilita outros espaços de transmissão (e produção) do conhecimento local, na mediação de experiências educativas que perpassam diferentes gerações, em processos coletivos de construção do conhecimento e na interação com o (e no) território como fonte de pesquisa.

3. Disponibilizados para *download* no endereço: www.culturadigital.br/tiriricadoscrioulos.

Nas páginas que seguirão, apresentaremos sumariamente as ações efetuadas em parceria com os tiririqueiros e tiririqueiras. Perceberemos como ações que envolvem a gestão compartilhada do patrimônio cultural podem extravasar os sujeitos envolvidos, reverberando em afetações e na movimentação de emoções. Contextualizemos agora a Tiririca dos Crioulos.

2 TIRIRICA DOS CRIoulos: UM QUILOMBO-INDÍGENA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO

Localizada na base da Serra do Arapuá, a Tiririca dos Crioulos possui a particularidade de ser um “quilombo-indígena”, categoria local apropriada em 2010 pelos “negros da Tiririca”, em função de seu parentesco com os atuais indígenas Pankará. Está localizada no município de Carnaubeira da Penha, sertão de Itaparica (estado de Pernambuco), possuindo uma população, no ano de 2014, de 196 pessoas correspondendo a 46 famílias.

A contextualização histórica do município de Carnaubeira da Penha demonstra como sua constituição está imbricada num processo de espólio de terras indígenas, gerando as relações assimétricas de poder e ocupação territorial. Carnaubeira tem uma população de 11.782 indivíduos, sendo 9.800 o total da população rural (IBGE, 2010). Compondo este contingente populacional existem dois povos indígenas: os Pankará e os Atikum.

O relevo do município destaca a presença de serras (Serra do Arapuá, Umã, Cacaria), cuja vegetação e clima formam brejos de altitude. Historicamente, tais ambientes atraíram uma frente expressiva de colonização que resultou num contexto intersocietário diverso. A Serra do Arapuá (de atual ocupação dos índios Pankará) e do Umã (de ocupação de indígenas Atikum), por exemplo, caracterizam-se por serem históricas áreas de refúgio e resistência de vários grupos indígenas e de negros, o que na atualidade é evidenciado pela presença de comunidades quilombolas e territórios indígenas.

Na história dos ancestrais da Tiririca dos Crioulos, em um primeiro momento, ocorre a união de Pedro Canuto (negro que recebeu a doação das terras da Tiririca por Pinto — ou Plínio — Madeira e Helena) com uma indígena da Serra do Arapuá. Em um segundo momento, registra-se a união dos irmãos Miguel, indígenas Pankará, com “negros da Tiririca”. Em 2012, a comunidade inicia seu processo de regularização fundiária por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), uma vez que

esta decidiu pela categoria quilombola no processo de diálogo com o Estado brasileiro. Apesar dessa escolha, o processo de entendimento da categoria “quilombo-indígena” passa por (re)apropriações de conceitos, em um constante processo de transformações, em um espaço de experimentações cotidianas.

O termo que intitula a ação foi capturado a partir do discurso de uma das lideranças da comunidade, responsável pela condução dos rituais, conhecido como Roberto de Mané Miguel. Na ocasião, Roberto disse que o trabalho seria bom, pois “iria tirar a Tiririca de um buraco e mostrar para um mundo”. Cabem aqui algumas considerações sobre essa sensação de estarem em um “buraco”.

Para além da própria situação geográfica da comunidade, relativamente distante da capital do estado (lugar que historicamente concentra recursos) e cercada por serras, temos que perceber os processos históricos que fizeram os que compõem a Tiririca dos Crioulos assim se sentirem. Relatos de discriminação racial, processos históricos de exclusão de populações negras e indígenas no sertão de Pernambuco e outros tipos de exploração constituem os relatos dos tiririqueiros e tiririqueiras. Tais atos de exclusão fazem com que queiram sair desse “buraco” (e que aliás percebem que talvez nunca tenham estado nele) e conquistar um “mundo” de possibilidades e direitos que lhes são garantidos.

Mas ao pensarmos que os espaços de formação e de resignificação de estar no mundo devem partir de contextos dialéticos e compartilhados, quem são os protagonistas desses processos?

3 “CAÇADOR DE MIM”⁴: A BUSCA POR PALAVRAS, AFETOS, SENSações...

Durante a primeira atividade, uma reunião geral foi convocada, contando com grande participação da comunidade e lideranças indígenas do grupo Pankará, com os quais a Tiririca dos Crioulos mantém relações de parentesco e de apoio em atividades diversas. Dialogamos como essa iniciativa poderia ser importante, ressaltando que a fluidez do processo e os resultados só seriam conseguidos com a participação de todos e todas.

4. “Nada a temer senão o correr da luta / Nada a fazer senão esquecer o medo / Abrir o peito a força, numa procura / Fugir às armadilhas da mata escura”. Trecho de “Caçador de mim”, canção interpretada por Milton Nascimento.

Como a proposta se guiou por princípios de autonomia e empoderamento dos envolvidos, pedimos que a comunidade indicasse os nomes de algumas pessoas para comporem uma equipe de pesquisadores e pesquisadoras. Queríamos, com isso, romper ao máximo a dicotomização entre uma “equipe da comunidade” e uma “equipe da universidade”, entendendo que para o processo que nos propomos seria apenas uma única equipe. Foram escolhidas inicialmente dez pessoas (oito mulheres e dois homens) ligadas ao contexto da Escola Manuel Miguel do Nascimento⁵. As modalidades de formação eram diversas, indo desde pessoas com formação técnica, cursando pós-graduação ou que ainda não tinham concluído o ensino médio.

As tiririqueiras e tiririqueiros somaram-se colaboradores e colaboradoras (não necessariamente vinculadas às universidades), com formações em biologia, antropologia, história, arte visuais, mídias digitais, etnomusicologia e arte/educação⁶. Formava-se uma equipe interdisciplinar e interétnica. Todo o processo, como veremos, partiu de instâncias consultivas e deliberativas, compartilhando a gestão da pesquisa e do acervo que é gerado. A coordenação, desta forma, também foi de forma compartilhada, contando com três pessoas em tal função, sendo que uma delas reside na comunidade⁷.

Mas ao reconhecermos dez pessoas como pesquisadores e pesquisadoras, outros participantes também assumiram tais funções, como vivenciamos nessa ação. Podemos destacar a participação das crianças e dos especialistas locais de tradição oral, a exemplo das rezadeiras e rezadores, caçadores, parteiras, responsáveis por novenas, lideranças rituais ligadas ao Toré e à Gira, artesãs e artesãos de palha e barro. Consideramos tais sujeitos, nesses contextos, também como pesquisadores e pesquisadoras.

Pesquisar, como dito por Andressa (na época com oito anos de idade, filha de Alecksandra, coordenadora local), durante a primeira atividade, seria “caçar palavras”. Para além de palavras, procuramos incitar a busca

5. Alecksandra Ana dos Santos Sá, Cícera Arcelina da Silva, Cícera Francisca de Souza Lopes, Douglas Bandeira do Nascimento, Edileuda Celina de Jesus, Joseane Daria da Conceição, Leonaldo Moacir da Silva, Maria Antônia da Silva, Maria do Socorro da Silva e Maria Edilene da Silva.

6. Fizeram parte da equipe, em atividades pontuais ou em um acompanhamento mais duradouro: Alexandre Gomes, Carmelo Fioraso, Caroline F. L. Mendonça, Darllan Rocha, Ester Rosendo, João Nicodemos, Lara E. A. Andrade e Marcos dos Santos Albuquerque.

7. Assumiram a coordenação compartilhada: Aleckssandra Ana dos Santos Sá (pedagoga e professora da Escola Manuel Miguel do Nascimento), Larissa Isidoro Serradela (arte-educadora e antropóloga) e Nivaldo Aureliano Léo Neto — “Caju” — (etnoecólogo).

(a caça, como costumam dizer) por sentimentos, memórias, experiências, vivências próprias que repercutiriam tão profundamente que poderiam causar a (trans)formação.

Como veremos, se do território emergiam processos experienciais e se a pesquisa envolvia a comunidade, consequentemente tais processos se revestiram em uma espécie de “pesquisa de si”, com a (re)valorização, inclusive, de importantes personagens locais. A importância de as pessoas da Tiririca assumirem esse registro envolve o processo de autonomia na produção de informação sobre a própria comunidade, na seleção de seus bens culturais e poder em expressar a percepção que se tem, bem como as subjetividades envolvidas na interação. São construções de si.

Como catalisador das situações que seriam experienciadas pelos pesquisadores e pesquisadoras, as “oficinas de formação” abordavam temáticas que iam se emaranhando. Ao invés de simplesmente repassar um conhecimento, buscava-se a construção deste. Tais atividades também propiciaram a construção de espaços de consulta e deliberação de todo o processo da ação. Passemos então a visualizar como tais (re)encontros, emaranhados na temática dos bens patrimoniais, suscitaram uma libertação, no sentido dado por Paulo Freire.

4 A LIBERDADE TECIDA EM COMUNHÃO: AS OFICINAS DE FORMAÇÃO E AÇÃO

Através de uma pedagogia que busca a restauração da intersubjetividade, as chamadas “oficinas de formação” abordaram temáticas diferenciadas, tendo como eixo central os bens patrimoniais (Quadro 1).

QUADRO 1

Oficinas de formação e eixos temáticos. Tais atividades ocorreram em mais de uma ocasião, em módulos que eram iniciados e encerrados para o início dos próximos.

OFICINAS

Memória e história de vida
Patrimônio cultural, educação, memória e identidade
Consciência corporal
Formação em audiovisual
Sistematização coletiva da pesquisa e leitura dos textos
Produção do documento sonoro
Histórico regional

Tal qual Freire (2013), a credibilidade e os incentivos dados aos sujeitos envolvidos foram essenciais para as estratégias de libertação ocorridas. Dito isso, cabe lembrar que ao serem indicados os pesquisadores e pesquisadoras-locais, rompe-se com uma “cultura do silêncio” parceira a uma “educação bancária”, na qual determinados tipos de conhecimentos são inseridos (depositados) nos sujeitos (FREIRE, 2013). Reconhecer a multiplicidade de conhecimentos e legitimá-los, fez com que as chamadas “oficinas de formação” se constituíssem em espaços no qual uma educação-dialógica pudesse surgir, concebendo todos os participantes como educandos e educadores.

Mesmo que nestes espaços existissem mediadores específicos, estes também se reconheciam como educandos e educandas em um contexto onde existiam outros tantos educadores e educadoras, como as próprias parteiras, rezadores, caçadores e artesãs. O que ocorria era um processo de escuta e de construção conjunta, buscando socializar “o conhecimento técnico-científico produzido nos órgãos de preservação, ao mesmo tempo em que também aprende a valorizar os conhecimentos e as práticas locais” (SCIFONI, 2012, p. 33).

Por parte da comunidade, inicialmente, foi marcante a demonstração do interesse pelas atividades que seriam realizadas, bem como uma composição de medos, incertezas e angústias. Tais sentimentos estavam atrelados a uma responsabilidade de buscarem a própria história, conforme compartilhado posteriormente. Marcante também foi a carga emocional que as memórias suscitavam nas pessoas que participavam.

Metaforicamente (e reconhecendo os escapes que tal iniciativa pode ter), a memória parece um encontro de águas do rio com o mar, afetados por marés que ora deixam águas turbulentas e escuras, ora levemente tranquilas e claras, mas nunca estagnadas. Os processos de rememoração, nesse sentido, envolvem um turbilhamento de afetos outrora guardados (geralmente forçadamente), um movimento das águas internas que compõem cada pessoa. O ato de contar, portanto, desperta sentimentos que até então julgava-se como um passado que deveria ser esquecido. (Re) conhecer a própria história e a das outras pessoas foi um dos primeiros e importantes pontos nesse processo, como sentimos na poesia escrita por Verinha de Mané Miguel, ao final da primeira atividade, da qual transcrevemos abaixo alguns trechos:

É fácil viver, porém difícil de falar
Foram três dias de emoção
Me escute que eu vou contar
Voltar ao passado é difícil não chorar
É este passado que nos ajuda a recordar
Ao todo erramos
Agora vamos melhorar
[...]
Observando estes três dias
Muitas coisas esteve aconteceu
Vivemos sempre juntos
Agora estamos começando a nos conhecer
Porque um mágico veio nos remexer
Um depende do outro, estamos sempre a precisar
Para sermos melhor
As feridas temos que cutucar
Quando a dor é forte
Qualquer um você vai abraçar
O pior cego é o que não quer enxergar

A partir das oficinas foram elaborados roteiros de pesquisa, com perguntas norteadoras e uma lista de registros que poderiam ser feitos através de desenhos, fotos e vídeos. A fluidez do processo, assumindo processos compartilhados de gestão, envolveu as decisões tomadas durante esses espaços e aquelas ocorridas posteriormente.

Foram adquiridos um computador, câmera, tripé e gravador de áudio, além de cadernos nos quais as anotações eram feitas, sendo utilizados pelos/as “pesquisadores/as locais” no exercício de “caçar” a história da Tiririca dos Crioulos (que também era a sua). Passaram a registrar entrevistas com importantes personagens, celebrações religiosas, aulas, lugares e outros eventos ligados ao seu cotidiano, como festas, formaturas e casamentos. Os bens patrimoniais, aquilo que passa a ser significativo para a coletividade, assume a dinâmica da transformação cotidiana. O registro e a inserção de novas tecnologias trazem inclusive outras formas de vivenciar os bens culturais ao pensarmos sobre a proposta de uma “cultura digital”.

O desenrolar dessas atividades possibilitou aos participantes o compartilhamento de narrativas, ampliando a circulação e densidade de informações. Ao falar sobre “paisagens narradas”, Eckert (2009) trata a experiência narrada como a busca de sentido da experiência vivida. Conforme a autora, o processo de narrar as próprias histórias possibilitaria a configuração de sua própria identidade, apropriando-se da memória narrada como conhecimento de si próprio e do mundo. Desta forma, os moradores e moradoras da Tiririca viveram um momento de investimento no conhecimento local, de fazerem emergir e compor sua própria história, de refletirem sobre os sentidos de existir na comunidade.

No processo de rememoração, a construção de narrativas é encarada como composição do passado e transformação do presente (ECKERT, 2009). As atividades permitem perceber e compartilhar o que é significativo para a comunidade e com isso poder mudar a relação que se tem com elas no presente. Isso tem gerado movimentos de (re)significação, sejam eles dos espaços ou na inclusão dos especialistas locais no currículo de ensino-diferenciado da escola. Na dinâmica do tempo, tudo ocorre no processo de habitar o seu território.

Ao compreendermos os espaços territoriais como um “documento vivo”, sendo eficaz em articular os diversos saberes, os processos que daí decorrem (e que possuam como foco o patrimônio) tornam-se mais efetivos quando pertencentes à vida das pessoas (FLORENCIO, 2012). Se a partir das lutas e reivindicações dos diversos movimentos sociais os contextos territoriais (e didáticos) são questionados, não seria de se admirar que a configuração do que passa a ser representado como patrimônio cultural de uma coletividade também o seja.

Neste percurso reflexivo, quando os “processos de territorialização”⁸ (OLIVEIRA, 1999) se situam em dadas circunstâncias, novas configurações de interação com o ambiente e com o passado são dinamizadas. É justamente a relação específica que determinados sujeitos possuem com o seu ambiente (e vice-versa) que os configura como sendo o *seu* lugar (INGOLD;

8. De acordo com Pacheco de Oliveira (1999, p. 22), o processo de territorialização implica: “i) a criação de uma nova identidade étnica diferenciadora; (ii) a constituição de mecanismos políticos especializados; (iii) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; (iv) a reelaboração da cultura e da relação com o passado”.

KURT'TILA, 2000). Reconhecendo-se como participantes deste lugar que habitam, as/os pesquisadoras/es da Tiririca ressignificaram os seus bens culturais, pois estes, assim como Florêncio (2012, p. 27) destacou, “inserem-se em contextos de significados próprios associados à memória local”.

Mas é na dinamicidade e fluir do tempo que o potencial criativo da vida é circulado. Não à toa, durante uma das atividades para se discutir o que compreendiam por patrimônio cultural, educação, memória e identidade, estavam presentes noções de pertencimento. Por exemplo, percebe-se a educação como um processo de autonomia que traz o poder de decisão, sendo um direito e bem adquirido pelo movimento indígena, destacando-se o papel imprescindível da relação entre as gerações no processo de ensino-aprendizagem. Sobre patrimônio cultural, percepções como aquilo que era de bem comum, a dedicação e particularidades, culminam na aceção de que o amor é o maior patrimônio.

Contextualizar as atividades, estabelecendo relações, para o “processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade [...]. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade” (BARBOSA, 1998). Vislumbra-se então uma educação caracterizada como mediação para a construção coletiva do conhecimento, identificando os sujeitos como produtores de saberes, reconhecendo um saber local (FLORÊNCIO, 2012, p. 27).

Como fonte de (inspir)ação para tais processos educacionais, acreditamos na proposta da arte/educação como transgressora de uma ordem opressora imposta, na potencialidade de romper algumas amarras existenciais, levando consigo processos de estigmatização, atuando, portanto, na cura dos organismos.

5 “TÁ CAINDO FULÔ, TÁ CAINDO FULÔ”⁹: A ARTE/EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE EMOÇÃO

A arte/educação como princípio metodológico da ação ocorreu através das mediações nas oficinas de formação e na concepção artística das obras pedagógicas. Como dito anteriormente, se questionamos um dogmatismo científico, herdeiro de um positivismo racionalista, que leva a posturas de autoridades e deslegitimação dos saberes locais, buscamos outras formas de expressão e registro dos bens patrimoniais. Para Novaes (2010), há uma busca cada vez mais intensa da antropologia (e poderíamos insinuar que não somente de tal área de conhecimento) por novas linguagens que expressem de modo mais adequado a experiência em campo. Linguagens que não desconsiderem os gestos, sons e cores.

Assim como Barbosa (2009), sentimos a arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmitindo significados que não poderiam ser transmitidos por outras formas de linguagem (como a discursiva e a científica). Por meio desta, ainda segundo a referida autora, seria possível desenvolver a percepção sobre o ambiente e a capacidade crítica, permitindo a análise das realidades percebidas e o desenvolvimento criativo das maneiras de mudar.

Reconhecemos, desta forma, a importância da arte na produção dos registros, no exercício de possibilitar outras linguagens e narrativas no discurso etnográfico, do qual o registro da imagem é considerado uma forma de arte, concebido com interferências das subjetividades em interação (NOVAES, 2005). Registros que revelam uma estética local, na materialização de experiências, como parte de uma elaboração sobre identidade. As produções das narrativas sobre o patrimônio cultural foram, em parte, engendradas por tais abordagens tomadas como instrumento de mediação cultural (BARBOSA, 2009, p. 112), colaborando, por exemplo, no que diz respeito a:

9. Durante momento de fala que antecedeu a entrega do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade, na sede do Iphan (Brasília, DF), propomos uma atividade lúdica aos que estavam presentes. Os voluntários e voluntárias que se dispuseram a participar deveriam pegar, aleatoriamente, um pedaço de papel que continha uma quadra de versos. Tais versos deveriam ser cantados no tempo certo, logo após o término da estrofe: “Tá caindo fulô, tá caindo fulô, cai no céu, cai na terra, ôlêlê tá caindo fulô”. O processo de empatia gerado entre pessoas desconhecidas naquele momento, ao final da brincadeira, culminou em um singelo abraço coletivo.

- mobilizar moradores e moradoras da comunidade a realizarem a pesquisa e potencializar os sentimentos de pertencimento e reconhecimento local dos bens culturais;
- produção de formas de registro através de diferentes linguagens e sistematização dos dados em obras pedagógicas, em que ocorreu a construção de símbolos de identidade;
- encenação do protagonismo da Tiririca e visibilidade na cena pública.

Repercutindo na construção do conhecimento, a arte/educação proporcionou meios para facilitar o diálogo entre as gerações e as relações interétnicas, por meio de atividades lúdicas nas quais os sentidos foram aguçados e as experiências potencializadas, através do uso de símbolos e da produção de imagens.

Durante as oficinas de formação, a arte/educação mediou alguns processos de interação entre os sujeitos envolvidos, proporcionando a construção de dados através da ritualização do ensino-aprendizagem e da utilização de símbolos familiares que puderam despertar processos de encantamentos e interesses pelos conteúdos abordados, facilitando o pertencimento e apropriação dos bens culturais que emergiam com a pesquisa.

A “pedagogia griô” (PACHECO, 2006, p. 78) pensa estratégias de valorização da educação de tradição oral em diálogos com a educação formal. Reconhece um conhecimento para além da escrita, de sociedades baseadas no diálogo entre os sujeitos, em que o ato da fala, do canto e da poesia é uma performance relevante e ritualizada. Nela nos inspiramos na “criação de vínculo afetivo e de ensino-aprendizagem com o conhecimento local” (PACHECO, 2006, p. 78) para compor atividades que desencadearam reflexões.

Compor uma atividade de formação nos moldes de Pacheco (2006, p. 90) consiste em elaborar “uma atividade com materiais e elementos plenos de sentidos e significados que nutrem o sentimento de pertencimento”. Tais “rituais de vínculo e aprendizagem” (PACHECO, 2006) reconhecem a importância de atividades que sensibilizam as pessoas e que antecedem outras atividades, colaborando na criação de experiências que facilitam a conscientização social (de si e da ancestralidade) e a elevação da autoestima.

A produção da pesquisa mostrou uma tensão entre passado e presente. Por um lado, tal tensão manifesta a história local de experiências

de violações de direitos e processos de silenciamento, e por outro, a possibilidade na contemporaneidade de um protagonismo das moradoras e moradores da Tiririca dos Crioulos na criação de seu acervo, através da escolha de seus atributos positivos e reconstrução da história.

É a retomada desses atributos que faz o buraco não ser mais a comunidade, mas aqueles que colaboraram para as dificuldades enfrentadas por ela. Ao propiciarmos (re)encontros criativos através da arte/educação, as oficinas de formação se transformaram em espaços de encantamento, de redescobertas dos sujeitos sobre si, possibilitando experiências potenciais.

Para além de atividades de formação em formato expositivo, foram proporcionadas atividades que incentivaram a expressão da experiência dos moradores e moradoras através de diferentes linguagens, como a discursiva, as gráficas, as performáticas e as audiovisuais.

As experiências artísticas, no sentido de catalisadora de afetos e de emoções, são transpostas para a concepção das obras didáticas. Tal cenário nos apresenta uma estratégia de como utilizar a arte/educação aliada às novas tecnologias como instrumento de mediação cultural em favor da educação (BARBOSA, 2009, p. 112), na produção de conteúdos que favorecem, por exemplo, a execução da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 no trabalho com as questões afro-brasileiras e indígenas.

Imagens e textos foram organizados nas obras com o objetivo de potencializar o ensino-aprendizagem dos sujeitos que as utilizem. A própria existência do livro retrata uma criação literária das tiririqueiras e tiririqueiros em relação à sua própria cultura. Todos os envolvidos na ação produziram e organizaram informação, em processos de coautorias, na construção de narrativas polifônicas da pesquisa, da qual a arte/educação possibilitou a produção do conhecimento.

Devemos perceber o potencial do investimento estético na composição das obras, ao considerarmos questões relacionadas à luz, formas e cores, bem como a autoimagem das pessoas envolvidas. Isto pôde colaborar com a difusão das mesmas, através da visibilidade da comunidade e da ação em redes sociais, exposições, reuniões, mesas redondas, dentre outros espaços em que o trabalho foi promovido.

No processo de colaborar com a visibilidade de sujeitos políticos que reivindicam seu protagonismo e direitos, a arte/educação age na

sensibilização da comunidade e da cena pública, manifestando uma política (e poética) do sensível.

6 “FECHA ESSA MESA, VOU FECHAR TODAS AS CORRENTES DE CABOCO TRABALHAR”¹⁰

De uma perspectiva local, preservar a história e a cultura de comunidades como a Tiririca dos Crioulos possibilita que para além de uma rigidez das memórias, permita-se o fluir da criação. Foi intensamente proveitoso saber que pessoas, após o exercício da “pesquisa de si”, descobriram fatos desconhecidos de memórias familiares, gerando um sentimento de (re)valorização.

Localmente, as tiririqueiras e os tiririqueiros perceberam que poderiam fazer aquilo que nunca imaginavam que conseguiriam fazer, como o manusear de uma máquina fotográfica ou a sistematização de uma pesquisa aos moldes de como fizemos, por exemplo. Perceberam que os sentimentos de inferioridade que lhes eram (e ainda são, em parte) impostos por outras pessoas não correspondiam. A partir disso, uma perspectiva local começa a reverberar e a transbordar as fronteiras de uma comunidade.

Por lidarmos com questões de imagens e representações (e inclusive uma das primeiras perguntas norteadoras foi: “Como vocês querem se apresentar?”), a existência de uma *fanpage* na plataforma do Facebook¹¹ é significativa. Tal espaço virtual é um dos grandes portais de comunicação direta com um público variado, funcionando como um relato imagístico de experiências. Pensamos que tais imagens, assim organizadas, não devem servir como um roteiro ou manual de execuções, mas como condições de possibilidades para outras afetações. As emoções que podem ser suscitadas por pessoas que experienciam o conjunto dessas imagens (que acaba por levar aos outros conteúdos gerados) podem ser constatadas pelos depoimentos dos usuários dessa rede. Aos poucos tiririqueiros que possuem acesso à internet (e inclusive perfil de usuário no Facebook), a veiculação de sua comunidade repercute em um orgulho crescente, principalmente por parte dos jovens.

10. Trecho de linha cantada durante ritual de Toré e Gira e que compõe o documento sonoro.

11. A *fanpage* possui o mesmo nome que intitula a ação. Em tempos de rápidas mudanças tecnológicas e ditames de preferências, em épocas passadas possivelmente utilizaríamos o Orkut. Dito isso, há de se proceder no reconhecimento da fluidez e efemeridade de algumas plataformas, cabendo refletir sobre os “usos sociais” advindos das mesmas.

Mas se uma plataforma social na internet pode possibilitar tais reverberações, em uma mesma instância ela pode limitar. O fato de o acesso à internet inexistir na comunidade se apresenta como uma dificuldade para os objetivos almejados¹². Trabalhamos em uma perspectiva de gestão compartilhada do patrimônio cultural, advindos de um edital cujo objetivo era compartilhar os bens do patrimônio afro-brasileiro, mas, no nosso caso, poucas são as pessoas da Tiririca dos Crioulos que possuem acesso a essa visualização sistematizada. Claro que em toda obra a comunidade é consultada, mas o acesso a tais plataformas é limitado a algumas pessoas que residem (ou estão de passagem) em cidades próximas (devido a trabalho ou educação escolar).

Um dos principais objetivos, a autonomia e capacitação dos sujeitos, nesse sentido, será potencializado quando a Tiririca dos Crioulos possuir acesso à internet regularmente e vivenciar processos de formação que apresentem as potencialidades (e limitações) das plataformas digitais para a mobilização social e processos educativos. Pensamos isso pois os bens do patrimônio dos seus moradores são feitos constantemente, (re)descobertos através das memórias e das experiências, nos fluxos de vida que os compõem. O acesso à internet pode colaborar para essa retroalimentação, quando os moradores e moradoras além de compartilharem o que lhes é representativo, possivelmente tomariam conhecimento de situações similares em outros locais. Não se trata de uma simples divulgação do patrimônio cultural, mas da possibilidade do estabelecimento de relações. Pensar a “cultura digital”, nesses termos, é refletir sobre o emaranhado de pessoas e suas circunstâncias históricas, o que pode vir a gerar fortalecimento e respeito pela diversidade.

Disso viria uma perspectiva mais ampla da importância de abordagens dialéticas e compartilhadas. Quando os tiririqueiros e as tiririqueiras percebem que preservar a história da comunidade é se fortalecer perante um mundo, passam a compor a sua própria história na dinâmica do tempo. Assim conseguem acesso a outros espaços, não vindos diretamente das nossas ações, mas das suas reverberações e do que elas geram em cada um (inclusive em nós).

12. Até janeiro de 2016. De qualquer forma, não há previsão das condições materiais para o acesso à internet.

Isso nos leva a um ponto de reflexão no qual percebemos que não é simplesmente uma questão de preservar a história local de uma pequena comunidade, realidade que muitos podem considerar distante de si (e alguns estarão). Seria uma questão de nos conhecermos, de perceber quem são aqueles que nos exploram historicamente, de identificar as forças que ameaçam direitos tão penosamente conquistados e de como podemos (e devemos) lutar e reivindicar. Afinal, todos nós também temos nossos “buracos”.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 30-51.
- BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 13-22.
- CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. p. 17-62.
- ECKERT, Cornelia. “Variações “paisageiras” na cidade e os jogos de memória”. In: SILVERIA, Flávio Abreu da; CANCELA, Cristina Donza. **Paisagem e cultura**. Belém: Editora UFPA, 2009.
- FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Atila (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 22-29. (Caderno Temático 2).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.
- INGOLD, Tim; KURTILLA, Terhi. Perceiving the environment in finnish lapland. *Body & Society*, Thousand Oaks, v. 6, n. 3-4, p. 183-196, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/1357034X00006003010>.
- NOVAES, Sylvia Caiuby. As artes da antropologia. In: BARBOSA, Francirosy F.; MULLER, Regina Polo (org.). *Performance, arte e antropologia*. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 50-60.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”: a situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (org.). *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. p. 11-40.
- PACHECO, Lillian. *Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. *In*: TOLENTINO, Atila (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 30-37. (Caderno Temático 2).

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala, 2003. p. 24-68. t. 1.

FÁBRICA DE CIMENTO PORTLAND PERUS:

ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE MOVIMENTOS
POPULARES E ESCOLAS NO BAIRRO DE PERUS

REGINA CÉLIA SOARES BORTOTO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL.

Formada em Letras, com complementação em Pedagogia, pós-graduação *lato-sensu* na área de Sociologia. Aposentada como diretora de escola pela Prefeitura Municipal de São Paulo. Atualmente participa do Movimento pela Reapropriação da Fábrica de Cimento Portland Perus, do Território de Interesse da Cultura e da Paisagem Jaraguá-Perus, da Associação dos Aposentados de Perus e da Rede Paulista de Educação Patrimonial.
E-mail: rebortoto@gmail.com

MARIA HELENA BERTOLINI BEZERRA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO,
SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL.

Graduação e especialização em Sociologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Mestrado e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo, com concentração na área de Sociologia da Educação, subárea Escola e Cultura. Foi professora da escola básica na rede estadual e municipal e docente do Instituto Mairiporã de Ensino Superior. Atualmente é professora da Universidade do Brasil (Uniesp). Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, com pesquisa no campo do currículo escolar. Atua como formadora no programa Parceria Votorantin Pela Educação e como professora bolsista na Universidade Federal de São Paulo e Universidade Aberta do Brasil.
E-mail: lena_bertolini@yahoo.com.br

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp185-210>

FÁBRICA DE CIMENTO PORTLAND PERUS: ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE MOVIMENTOS POPULARES E ESCOLAS NO BAIRRO DE PERUS

REGINA CÉLIA SOARES BORTOTO, MARIA HELENA BERTOLINI BEZERRA

RESUMO

Atuando sob os princípios da “não violência ativa”, a luta dos Queixadas, operários da Fábrica de Cimento Portland Perus, localizada no bairro de Perus, instalada em 1924, configurou um novo panorama de atuação sindical que permitiu mudanças em vários aspectos, entre elas a participação das mulheres ao lado de seus maridos, conquistas trabalhistas, lutas ambientais etc. Comissões de greve visitaram fábricas, escolas, universidades e demais espaços e tais visitas repercutiram, segundo o dr. Mário Carvalho de Jesus, advogado do Sindicato dos Trabalhadores “da Cimento Perus”, em toda a cidade de São Paulo, numa demonstração de que a união e a firmeza permanente, lema do movimento, seria a forma mais eficaz e eficiente de lutar contra as forças opressoras da sociedade e a exploração do capital. O legado dessa luta resiste ao longo de décadas, por meio de um diálogo entre gerações. As histórias e memórias dos operários, ou seja, suas lutas por justiça e dignidade, além do valor arquitetônico e industrial da Fábrica, motivou o desejo pelo seu tombamento, sua preservação e por sua transformação em Centro de Cultura e Memória do Trabalhador. Além disso, essa luta que transpôs os muros da Fábrica, envolvendo a comunidade local, alcançou os muros de muitas escolas no bairro, as quais passaram a ter em sua prática educativa, dentro e fora de suas dependências, uma real articulação com temas significativos para os estudantes oriundos dessa herança Queixada, defendendo a ideia de que a educação pode ser efetivamente vista como instrumento libertador e transformador.

PALAVRAS-CHAVE

Movimento operário. Patrimônio industrial. Memória social. Educação.

PORTLAND PERUS CEMENT FACTORY: PEDAGOGICAL ARTICULATION BETWEEN POPULAR MOVEMENTS AND SCHOOLS IN THE NEIGHBORHOOD OF PERUS

REGINA CÉLIA SOARES BORTOTO, MARIA HELENA BERTOLINI BEZERRA

ABSTRACT

Acting under the principles of “active nonviolence”, the Queixadas, workers at Portland Perus Cement company, located in the neighborhood of Perus, São Paulo, established in 1924 a new panorama of union activity that allowed changes in several aspects; among them the participation of women alongside their husbands, labor conquests, environmental struggles and so on. According to Mário Carvalho de Jesus, lawyer of the workers union “CimentoPerus”, strike committees visited factories, schools, universities and other spaces all over the city of São Paulo in a demonstration that the union and the permanent firmness, the motto of the Movement, would be the most effective and efficient way of fighting against the oppressive forces of society and the exploitation of capital. The legacy of this struggle resists for decades through a dialogue between generations. The workers’ stories and memories, that is, their struggles for justice and dignity, as well as the architectural and industrial value of the Factory, motivated the desire for its protection, its preservation and its transformation into the Worker’s Culture and Memory Center. Moreover, this struggle that transposed the walls of the Factory, involving the local community, reached the walls of many schools in the neighborhood, which began to have in their educational practice, inside and outside their premises, a real articulation with significant themes regarding the Queixada heritage for the students, defending the idea that Education can be effectively seen as a liberating and transforming instrument.

KEYWORDS

Labor movement. Industrial heritage. Social memory. Education.

1 INTRODUÇÃO: PERUS, FÁBRICA E MOVIMENTO DOS QUEIXADAS

Perus, bairro localizado na periferia, região noroeste da cidade de São Paulo, tem uma história singular de muita luta vivida por seus moradores mais antigos. Em 1915, apenas para situar esta narrativa, foram iniciados os primeiros estudos sobre a possibilidade de instalação nas propriedades da Companhia Industrial e Estrada de Ferro Perus-Pyrapora (construída em 1914 e tombada em 1987) de uma usina de cimento por causa da abundância de matéria-prima encontrada na região.

A construção da Fábrica de Cimento Portland Perus iniciou-se em agosto de 1924, e em abril de 1926 efetivou-se a primeira produção de cimento, tendo uma empresa do Canadá como maior investidora.

Durante a primeira gestão da Fábrica de Cimento Portland Perus, “nos tempos dos canadenses” como era identificada pelos ex-trabalhadores e parentes, somada às atividades produtivas (extração, transporte e fabricação), surgiram na área da Fábrica não só as vilas operárias (Vila Portland, Vila Fábrica e Vila Triângulo, sendo a Triângulo a única vila operária preservada), mas também a formação de estruturas de lazer, como o Clube Esportivo Portland (espaço de convívio, de jogos de carta, bailes e jogos de futebol), além do comércio e da assistência médica que coexistiam com o espaço de produção.

A Companhia Brasileira de Cimento Portland construiu em suas terras moradias com alguma infraestrutura, como água, esgoto e energia elétrica, a exemplo de outras grandes indústrias da época, devido à necessidade de atrair e manter pessoal qualificado, bem como garantir um fluxo regular de mão de obra. Vale destacar que a eletrificação era artigo de privilégio para os moradores da Fábrica; a luz elétrica só foi instalada no bairro de Perus mais de duas décadas depois, em 1953.

Portanto, as vilas operárias, de um lado, serviram como uma forma de fixar os trabalhadores próximo ao local de trabalho, por se tratar de uma fábrica localizada perto da sua fonte de matéria-prima, e, por outro lado, distanciá-los dos equipamentos que compõem um centro urbano. Pode-se sublinhar, entretanto, baseado em relatos, que mesmo com as condições básicas havia o evidente exercício de controle muito mais próximo, que extrapolava as relações de trabalho e atingia as esferas da moradia e do consumo dos operários.

Em 1954, o então deputado José João (“J. J.”) Abdalla — médico, vereador e prefeito da cidade paulista de Birigui (1937-1941) pelo Partido Social Democrático (PSD), deputado federal pela mesma agremiação, secretário do Trabalho do governador Ademar de Barros (1950-1951), líder de um extenso império industrial, bancário e agropecuário, conhecido como o “mau patrão” (apelido conferido pelo jornal *O Estado de S. Paulo*), adquiriu a Fábrica de Cimento. Seu total descaso em relação à manutenção das instalações e a contínua diminuição de postos de trabalho propiciou um cenário de lutas e greves. Foi durante essa gestão da fábrica que, em 1958, o movimento operário entrou em greve para fazer valer o reajuste salarial.

Na perspectiva de ampliar a discussão para além das questões que parecem restritas ao universo de uma fábrica, a postura dos grevistas “da Perus” (a Fábrica era assim denominada por muitos trabalhadores, sindicalistas e moradores do bairro) objetivou uma atuação macro na sociedade do trabalho, reconhecendo seu papel preponderante na definição das relações entre a venda de sua força de trabalho e a valoração da mercadoria que dela é produzida, ou seja, além da pauta de reivindicação, do reajuste salarial, os Queixadas (como ficaram conhecidos os trabalhadores grevistas, devido à semelhança da forma de agir em suas lutas, ou seja, como uma espécie de “porcos-do-mato”, os quais se juntam para se defender ao se sentirem atacados), passaram a ser críticos dessa dinâmica do capital.

Propondo a participação no plano de distribuição do lucro e atuando sob os princípios da não violência ativa, os Queixadas configuraram um novo panorama de atuação sindical, permitindo algumas mudanças. Entre elas, ressalta-se a possibilidade de participação das mulheres ao lado de seus maridos operários, inclusive com a participação de seus filhos. Comissões de greve visitaram fábricas, escolas e universidades. Repercutiu favoravelmente na opinião pública, segundo relato do dr. Mário Carvalho de Jesus, advogado do Sindicato da Perus, a seguinte mensagem: “Estamos dispostos a ganhar menos, se o preço do cimento baixar”¹ (JESUS, 1992, p.30).

Mário Carvalho de Jesus desde sua juventude se aproximou das causas trabalhistas; quando militante pela Ação Católica, nos ramos da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Juventude Operária Católica (JOC). Por meio dessa organização, dr. Mário teve acesso aos princípios postulados pelo Movimento de Economia e Humanismo, fundado pelo Padre Lebre, os quais pôde vivenciar atuando no sindicalismo francês e participando da Convenção 87, onde foi proposta a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Dessa experiência, dr. Mário voltou ao Brasil querendo rever a forma sindical implementada durante o governo Vargas, discutindo formas mais plurais e autônomas de atuação, afirmando:

Através da assistência jurídica aos trabalhadores, fomos descobrindo que esse serviço pode ser encarado de duas formas: limitar-se a resolver a questão jurídica e manter tudo como está; ou aproveitar-se do problema jurídico para um processo de conscientização a respeito da dignidade humana e das estruturas que nos oprimem. (JESUS, 1997, p. 13)

1. Em 2014, fruto de uma das disciplinas oferecidas pela Universidade Livre Colaborativa em parceria com o curso de pós-graduação da FAU-USP, foram catalogados e centralizados diversos acervos que guardam documentos referentes ao histórico de luta dos operários que trabalhavam na Fábrica de Cimento Portland Perus e ao processo de tombamento. Esta catalogação está subdividida em: Acervos Pessoais: antigos moradores do bairro de Perus que reuniram suas experiências em livros por eles publicados, fotografias e reportagens; Arquivo Edgar Leuenroth (AEL): centro de pesquisa e de documentação social, tendo sua instalação junto à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), recebeu por doação da família o acervo pessoal de Mario Carvalho de Jesus, advogado do movimento operário e cofundador da Frente Nacional do Trabalho; Conpresp/Condephaat: apresenta os processos de tombamento da Linha Férrea Perus-Pirapora e da Fábrica de Cimento Portland Perus; JUC/JOC: Juventude Universitária Católica/Juventude Operária Católica, grupos dos quais Mario Carvalho de Jesus participou e que embasam os princípios de luta do movimento operário em Perus; Jurídico: processos que tramitam no Ministério Público entre 1994 e 2014, referente ao tombamento do conjunto edificado da fábrica e ferrovia; Jornais: acervo de notícia dos jornais *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*, entre o período das décadas de 1920 e 1980, que relatam todo o processo de luta do movimento operário de Perus; além de artigos, publicações, teses, dissertações, vídeos e reportagens.

Foi, então, a partir da presença do dr. Mário Carvalho de Jesus que se estabeleceram as discussões e práticas do que seria outra forma de atuação sindical, cujo objetivo era o de compreender e superar as raízes da desigualdade e exploração, isto é, refletir sobre o próprio sistema capitalista e agir nesse sistema por meios não violentos. As práticas de luta dos Queixadas foram inspiradas no Sermão da Montanha retomado por Gandhi e por Luther King, onde “o importante não é a gente ser valente ou violento de vez em quando, mas firme o tempo todo, a vida toda, em todas as atitudes, quer na família, na fábrica ou na sociedade.” (JESUS, 1997, p. 16)

Tempos depois, novamente decorrente dos desmandos do sr. Abdalla, quatro sindicatos, entre eles os Queixadas de Perus (todos de empresas ligadas ao Grupo Abdalla), totalizando 3.500 trabalhadores, apresentaram reivindicações comuns. As reivindicações não foram atendidas, motivando nova greve, declarada em 14 de maio de 1962. Após um mês de paralisação nas várias fábricas, o Grupo Abdalla fez acordo — em separado — com três sindicatos e lhes declarou: “Os Queixadas de Perus, eu quero esmagar”. (JESUS, 1992, p.41)

Nesse percurso, os Queixadas se viram obrigados a seguir a estratégia de continuar a greve para poder fazer valer seus direitos. Como disseram: “A nossa sorte está lançada: o deputado Abdalla tem o Banco do Brasil à sua disposição; nós temos a fé que nos levou a jurar não voltar ao trabalho como homens derrotados [...]”. (JESUS, 1992, p.42)

Essa greve da Perus, em 1962, durou sete longos anos. Cumpre falar que, em meio aos trabalhadores, esses se dividiam entre os “queixadas”, que representavam a resistência e tocavam a greve, e os “pelegos”, que não apoiavam a greve.

Os conflitos que transcendiam os muros da fábrica, dado o tamanho vínculo desta com o bairro nas razões todas da vida, e pela forma pacífica de luta, envolveu não só os trabalhadores, mas também toda a família no processo. Mulheres e crianças participavam dos piquetes e das passeatas pelo centro de São Paulo. Inclusive, merece destaque o fato de que as mulheres do bairro protagonizaram uma importante campanha reivindicando a instalação de filtros nas chaminés responsáveis pela emissão do pó de

cimento que provocava poluição do ar, ocasionando graves problemas de saúde à população, principalmente às crianças e aos mais idosos.

Entre 1973/1974, a Fábrica sofreu intervenção e confisco federal, por causa das dívidas e impostos não pagos. A Fábrica foi a leilão; contudo, foi retomada pelo grupo Abdalla, que detém sua propriedade até hoje.

Em 1987, os últimos funcionários, tidos como “pelegos”, foram remanejados para as estruturas de Cajamar, dando-se o fechamento definitivo da Fábrica de Cimento Portland Perus.

2 DA LUTA PELO TOMBAMENTO À LUTA PELA DESAPROPRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA FÁBRICA EM CENTRO DE CULTURA E MEMÓRIA DO TRABALHADOR

O sonho dos Queixadas em transformar um palco de lutas em Centro de Cultura e Memória do Trabalhador vem se desenhando, pode-se dizer, desde 1971, nos registros de um projeto chamado Centro de Estudos do Trabalho e Recreação, baseado na “não violência ativa”, que seria organizado em bases cooperativas.

Em 1985, devido aos problemas na gestão da Fábrica de Cimento Perus, como relatado anteriormente, o sindicato dos Queixadas demandou sua desapropriação ao governo do estado.

Em 1991, um “novo” projeto do Sindicato “da Perus”, chamado Perus — Centro de Cultura Operária, reafirmou a inspiração na doutrina social cristã do padre Lebrecht, na vida de Gandhi e Luther King, cujos objetivos eram: espaços para manifestação popular, capacitação sindical e profissional, promoção da mulher e do idoso, formação da juventude, museu da memória da fábrica, do trabalhador e da estrada de ferro (ADVOCACIA CARVALHO DE JESUS, 1991). Também foi mencionado um centro municipal de abastecimento com venda direta do produtor, centro de recreação e esportes, preservação ambiental e um programa habitacional. O documento justifica a necessidade de tombamento do conjunto e sua desapropriação (JESUS, 1992, p. 85-109).

Aproveitando o cenário político favorável, em 1991, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, realizou-se o tombamento de uma área de aproximadamente 750.000 m² da Fábrica, Vila Triângulo e casarões no entorno, que se tornariam Patrimônio Histórico da cidade de São Paulo. Em 1992, a

prefeita decretou a utilidade pública de uma parte da área, para a implantação de um Centro Cultural do Trabalhador. Porém, mesmo após o tombamento, a Fábrica continuou nas mãos da família de J.J. Abdalla, impossibilitando qualquer ação nesse sentido.

Em 2003, o vereador José Laurindo — do Partido dos Trabalhadores — criou a Lei nº 13.549/03, tratando da autorização ao Poder Executivo Municipal para a implantação do Centro Cultural da Fábrica de Cimento Portland Perus e do Centro Temático da Estrada de Ferro Perus-Pirapora integrados ao Parque Anhanguera, maior parque em área verde da metrópole paulista. Entretanto, esse projeto não foi executado devido à falta de verbas — públicas ou privadas — que viabilizassem não só a desapropriação, mas também projetos de interesse da população local e de seus simpatizantes.

De lá para cá muitas ações foram pensadas e organizadas. Todavia, em 2012 os antigos movimentos se juntaram aos atuais para fortalecer a luta pelo uso público da Fábrica de Cimento, nascendo em 2013 o Movimento pela Reapropriação da Fábrica de Cimento de Perus, o qual reivindica a instalação do Centro de Lazer, Cultura e Memória do Trabalhador, segundo aspiração antiga do Movimento dos Queixadas.

Esse movimento em defesa da Fábrica de Cimento reúne diversos movimentos locais, atuantes historicamente na luta pela destinação pública da Fábrica. Ao Movimento pela Reapropriação da Fábrica somaram-se instituições científicas e outras organizações civis, resultando uma composição diversificada, com o mesmo objetivo, ou seja, fortalecer a pauta de lutas pela preservação e transformação da Fábrica e a finalidade de dar um papel social adequado ao seu valor simbólico e material como testemunho da construção fabril e como conjunto urbanístico e ambiental para a cidade, contribuindo para o desenvolvimento local sustentável, alicerçado na produção de conhecimento, nos valores humanistas, na cultura e na memória operárias.

A gestão da Fábrica transformada, enquanto equipamento pensado com esses valores, mais do que participativa, se propõe radicalmente democrática e pública, envolvendo horizontalmente todos os agentes a ela associados: moradores, trabalhadores, gestores, educadores etc.

Para os Queixadas, já em 1974, o movimento em defesa da Fábrica, além de buscar o sonho de sua transformação em prol dos trabalhadores, deveria também considerar como tarefa importante transmitir todos os

meios que acreditavam legítimos, de conquistas e vitórias, aos seus filhos ou às gerações vindouras. Pode-se entender aí um processo de educação em sentido lato.

As aspirações desses vários grupos ligados ao movimento operário dos Queixadas tornaram-se explícitas em 1991, por meio de um documento intitulado “Projeto Cultural para a Fábrica de Cimento Perus”, o qual dizia²:

Cabe a princípio preservar a área habitacional, guardando ainda hoje suas características originais, onde residiram e ainda residem os operários ou seus descendentes.

Cabe também preservar as construções industriais da fábrica, com seus galpões, escritórios, oficinas, fornos, máquinas, equipamentos e ferramentas; seus pátios, guaritas, silos e plataformas; o refeitório e as áreas de lazer e recreação e as áreas esportivas. Tudo isso lembra onde e como viveram os Queixadas.

E isso constitui a materialização, em espaços e objetos, de sua cultura e de sua herança.

Mas preservar não pode ser entendido, neste contexto, como congelar, manter intocável, inacessível, sagrado, pois tal conotação é totalmente estranha para todos aqueles que confundiram suas próprias vidas com as ações que desempenharam ali. Nada seria mais incoerente com a preservação da memória dos trabalhadores da Perus do que a mumificação das coisas para conservá-las.

Trata-se, portanto, de fazê-las hoje presentes naquilo que têm de mais vivo e dinâmico, retomando sua memória para que sirva de alicerce na construção da história que é e será. Neste sentido, cumpre pensar os prédios e espaços da velha fábrica como palco privilegiado daquelas atividades que contemplem tal perspectiva dinâmica (PRÓ-CENTRO DE CULTURA OPERÁRIA-PERUS, 1991).

2. O referido documento foi assinado por uma comissão chamada de Pró-Centro de Cultura Operária-Perus e recebeu apoio das seguintes entidades que assinam o documento: Sindicato dos Trabalhadores na Indústria do Cimento, Cal e Gesso de São Paulo; Associação dos Aposentados de Perus; Secretaria Municipal de Cultura; Centro Cultural “Ajuá” Perus; Frente Nacional do Trabalho (FNT), Secretariado Nacional Justiça e Não Violência (Serpaj); Comunidades Eclesiais de Base-Perus; Advocacia Carvalho de Jesus; Grupo de Professores Perus e Grupo de Teatro “Se me deixam falar” — Perus.

Pode-se, a partir daí, observar uma forma de entender a Fábrica, e tudo mais, material e imaterial, que a ela fizer referência, como um bem cultural, para uso público e social, eleito pela própria comunidade para ser preservado, servindo como um suporte para manutenção da história e memória de um grupo social, normalmente não contemplado nas narrativas e símbolos oficiais.

3 HISTÓRIA E MEMÓRIA DE PERUS: PRÁTICA EDUCATIVA DENTRO E FORA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Considerando a descrição anterior, é possível compreender a pergunta, a certa altura, feita pelo incansável defensor da justiça e dignidade dos trabalhadores, dr. Mário Carvalho de Jesus: “Porque construir um centro cultural em Perus?”

Com essa indagação feita por dr. Mário em 1992, é que continua essa narrativa, agora enfatizando a importância da articulação entre história, memória e escolas do bairro de Perus.

Com o tombamento da Estrada de Ferro Perus a Pirapora, em 1978, pelo governo estadual, e sua revitalização agora incentivada por várias entidades locais, além dos estudos em desenvolvimento na Secretaria Municipal de Cultura para o tombamento da própria fábrica e das vilas operárias, nosso projeto ganha grande impulso.

Neste momento, a participação de todas as escolas da região é decisiva, não só como transbordamento da ação educativa, mais ainda como reforço à efetiva integração na comunidade (AZEVEDO apud JESUS, 1992, p. 88).

Como se vê, à época, o movimento operário da Fábrica de Cimento Perus se firmou para além de seus muros, propondo uma sociedade mais justa, fraterna e humana em compasso com grupos ligados à Igreja Católica, ao Partido Democrata Cristão e à Frente Nacional do Trabalho.

Quando, em 1974, o Sindicato do Cimento emitiu um documento chamado *Resumo da luta e avaliação de 150 meses dos Queixadas: um pedido e duas perguntas*, tornou-se evidente o caráter abrangente das lutas dos operários “da Perus” na busca do envolvimento da população local. O “pedido” de que trata tal documento não se restringe apenas aos sindicalistas, como

se pode constatar logo abaixo na reprodução de trechos do documento:

19 – Cada um de nós tem uma história para contar nesses doze anos e meio de resistência. Cada um tem uma experiência própria, vivida com a família, com os companheiros, com as autoridades. Conte pra gente pelo menos dois fatos. Um mais duro, e o outro mais alegre. Se tiver dificuldade em escrever, peça a ajuda do filho, do vizinho, do amigo, ou a um de nós da Comissão Permanente. Escreva com a máxima franqueza, quanto quiser [sic]. Estamos preparando material para um livro e sua colaboração é necessária.

Você tem 30 dias para responder. Conte a sua história (SINDICATO DO CIMENTO, 1974, p.9).

E, em seguida, a Comissão Permanente faz as duas perguntas:

Primeira pergunta: Depois dessa longa e sofrida resistência, vale a pena um encontro geral para uma confraternização com os novos e com aqueles que nos ajudaram nesses 12 anos e meio, isto é, de 14.5.62 a 14.11.74? Se vale a pena, de que forma e em que dia? Juntos em Cajamar e Perus ou separados? Responda também por escrito, em 5 dias, após receber o atrasado. Segunda pergunta: Vale a pena a gente guardar para sempre e transmitir aos nossos filhos o significado do dia 14 de maio de 1962? Vale a pena fazer todos os anos no dia 14 de maio um encontro do Sindicato ou na rua, defronte ao Sindicato? (SINDICATO DO CIMENTO, 1974, p. 9).

Naquele momento, quando da avaliação dos Queixadas feita pelo próprio movimento sindical, já eram colocadas propostas de continuidade de luta, implícitas especialmente na segunda pergunta em que se manifesta claramente o desejo de transmitir tudo o que aconteceu aos trabalhadores e suas famílias às gerações futuras, ou seja, o que essa luta dos Queixadas significou e significa, uma vez que sua história e memória resistem até hoje.

Nesse sentido, seguindo o mesmo exercício de reflexão do movimento sindical, pode-se propor outros questionamentos:

1º) É possível inferir que no bairro de Perus manifestações, passeatas e tudo o mais de que se valem as organizações populares para reivindicação de direitos, fazem parte do contexto que produziu uma ambiência cultural específica, caudatária da organização sindical das décadas de 1950 e 1960?

2º) Qual o papel das escolas na transmissão dessa história de luta narrada pelos operários da fábrica e seus familiares?

A partir dos anos de 1990, coincidindo com propostas de uma educação mais democrática para o país, o movimento pela criação de um Centro Cultural do Trabalhador e toda a ambiência vivida em Perus (relacionada à Fábrica de Cimento e à Ferrovia Perus-Pirapora) passaram de forma efetiva a fazer parte do cotidiano de muitas escolas. Dessa forma, muitas unidades escolares do bairros e propuseram a considerar, então, os aspectos sociais vividos pelos estudantes e não apenas os conteúdos curriculares propostos tradicionalmente pelo sistema de ensino.

Diante disso, muitas escolas da região se inseriram no movimento pela criação de um Centro Cultural do Trabalhador, realizando, desde o final da década de 1980 até os dias atuais, trabalhos pedagógicos com os estudantes tendo em vista a apropriação da memória popular e a constituição de narrativas históricas a partir dos acontecimentos de Perus, interligadas à história da constituição da cidade de São Paulo e do Brasil.

Muitos são os exemplos de práticas pedagógicas nessa direção. Alguns desses exemplos serão aqui relatados, tendo em vista a importância da articulação entre escolas, memória e história locais para a construção de conhecimentos considerados importantes para a formação integral dos estudantes.

No boletim informativo chamado *Piuíí* n. 1, de fevereiro de 1992, feito pela Associação Brasileira de Preservação Ferroviária (ABPF), há um histórico do movimento pelo tombamento da “Perus-Pirapora” — conquistado em 1987 — e também referências à presença de estudantes nesses novos momentos de organização, como podemos verificar no artigo intitulado “Uma luta de muita história”³:

Na Segunda fase do movimento, a partir de 1989, foram promovidas quatro Caminhadas Ecológicas em Perus e uma em Cajamar. Mais de oito mil estudantes participaram de um concurso de desenhos cujo tema era a EFPP, dentre muitas outras iniciativas (UMA LUTA..., 1992).

3. A Associação Brasileira de Preservação Ferroviária, fundada por Patrick H. F. Dollinger, reúne pessoas que possuem interesses na preservação de ferrovias e equipamentos ferroviários. Opera uma ferrovia a vapor de 24,5 km (Museu Ferroviário Dinâmico da entidade, em Campinas) e está envolvida, há pelo menos dez anos, com iniciativas pela reativação da Estrada de Ferro Perus-Pirapora e pela criação de um museu ferroviário em Perus.

No boletim *Piúíí* n.4, de agosto de 1992, também distribuído nas escolas, a manchete faz alusão ao movimento: “E.F.P.P. e Fábrica, juntas no mesmo trem”, chamando os leitores a pensarem na Fábrica e Ferrovia transformadas em espaço de lazer:

Imagine você chegando a Perus, divertindo-se em um Centro Cultural ao estilo do Sesc-Pompeia na Fábrica de Cimento e embarcando em composições puxadas por marias-fumaça da Perus-Pirapora rumo ao Parque Anhanguera e a Cajamar, município que está sendo transformado em estância turística. (E.F.P.P. ..., 1992)

No mesmo boletim, ao pé da página, há o aviso da publicação do resultado do concurso de redações, sendo que no verso do mesmo boletim, a redação é integralmente transcrita. O vencedor do concurso, promovido pelo movimento pela reativação da Ferrovia Perus-Pirapora, do qual participaram 300 estudantes das escolas de Perus, foi um aluno de oito anos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândido Portinari.

A redação do aluno vencedor, cujo título é “O alegre trenzinho”, dá a dimensão de aceitação por parte dos estudantes das ideias propostas pelo movimento popular:

Era uma vez um trenzinho, há muito tempo atrás. Ele era muito feliz. Ia e vinha, ia e vinha, piuiii! piuiii! Chuc, chuc, chuc.

Ele ia cheio de alegria porque iam nele muitas crianças e muitos adultos também. Os papais levavam varas de pescar, as mães levavam as cestas com lanches e frutos para um piquenique e as crianças levavam seus brinquedos e iam felizes para mais um passeio de domingo.

À tardezinha, o trenzinho vinha chegando...chuc, chuc, chuc, piuiii! piuiii! E as crianças todas com sono e cansadas, mas muito felizes.

Mas um dia...Tudo acabou. O pobre trenzinho foi abandonado e ficou muito triste.

Hoje, aquelas crianças cresceram e lutam para que o trenzinho volte e com ele voltem os alegres e gostosos piqueniques de domingo e também a alegria das crianças por poderem passear e conhecer a natureza e o alegre trenzinho (E.F.P.P. ..., 1992).

A redação premiada do estudante fala que o entorno da Fábrica de Cimento e da Ferrovia Perus-Pirapora, desde o funcionamento de ambas, era utilizado aos finais de semana como espaço de lazer para várias famílias, muitas delas vindas de outras regiões da cidade de São Paulo. O conteúdo do texto retoma momentos vividos pela população do bairro e relata, talvez, o passado de seus familiares.

Os boletins informativos que chegavam às escolas atestam a intenção dos grupos populares organizados em envolver os estudantes na campanha pela reativação da Perus-Pirapora e pela transformação da Fábrica em Centro de Cultura e Lazer, evidenciando ser a escola um dos meios de transmissão de todo conhecimento acumulado na vivência dos operários e moradores do bairro em momentos passados.

Em 1989, o então movimento popular Pró-Centro de Cultura Operária-Perus reconheceu na administração pública municipal uma forte aliada na organização mais sistemática de suas antigas reivindicações. A presença do Departamento do Patrimônio Histórico do Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (DPH/Conpresp) na organização do Centro de Memória do Sindicato da “Cimento Perus” resultou em um estudo sobre a Fábrica e o movimento operário⁴.

Naquele momento, as escolas foram consideradas, pelos organizadores dos trabalhos, essenciais para desenvolver entre os estudantes assuntos relacionados à Fábrica de Cimento, à constituição do bairro e às lutas dos movimentos organizados da região, contribuindo para a construção da história e da memória, entendendo ser esta última carregada de mitos e anacronismos; entretanto, como nos alerta Le Goff, a memória é “essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido dessa relação nunca acabada entre o passado e o presente” (LE GOFF, 1996, p. 29).

Hoje, não se têm dúvidas de que utilizar os acontecimentos e a cultura locais como conteúdos escolares produziu e continua produzindo grande envolvimento de estudantes e professores das escolas de Perus. Entende-se

4. Trata-se de estudo que originou um Parecer Técnico STLP e STCP – ao processo de tombamento da Área da Companhia Brasileira de Cimento Portland Perus (agosto de 1992, Prefeitura de São Paulo).

que tais ações pedagógicas em torno da história e memória contribui na constituição de uma identidade entre os moradores do bairro, mesmo que muitos dos estudantes de agora não tenham tido qualquer relação com as pessoas que viveram o auge de funcionamento da Fábrica. O trabalho realizado pelas escolas ressoa entre professores, estudantes e seus familiares e traz à cena elementos que contribuem para o entendimento das relações sociais, econômicas e políticas presentes.

Há um grande número de trabalhos escolares arquivados no Sindicato da Cimento Perus, com professores ou pesquisadores que atestam tal envolvimento (Figuras 1 e 2).

FIGURA 1

Capa de trabalho de pesquisa da aluna Beatriz Santana Almeida, 2001. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Maria Helena Bertolini Bezerra.

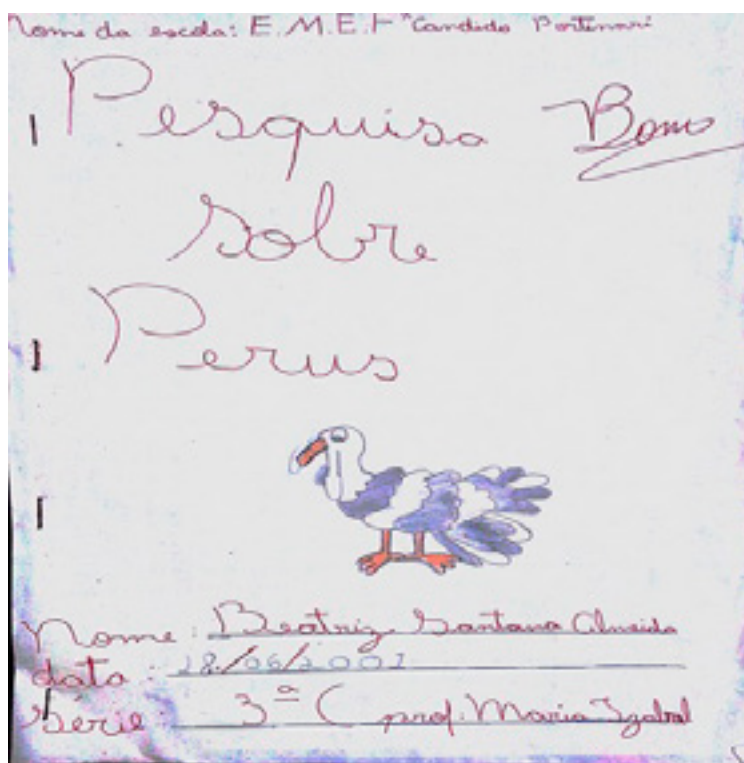


FIGURA 2

Avaliação da aluna
Thaís Baraldi da Emef
Cândido Portinari,
2001. Fonte:
Arquivo pessoal
da pesquisadora
Maria Helena
Bertolini Bezerra.

Thaís Baraldi 2ª SÉRIE D

⑤ 'A FÁBRICA TRAZIA COISAS BOAS E RUINS PARA O BAIRRO.' EXPLIQUE:

PORQUE ERA RUIM: quê o p^o da fábrica jogava lixo na rua da comunidade e do lixo saíam muitos mosquitos

PORQUE ERA BOA: que proporcionava emprego e uma comunidade

⑥ FALE SOBRE A FERROVIA SANTOS JUNDIAÍ E SUA IMPORTÂNCIA PARA O BAIRRO.

PORQUE PASSAVA POR UMA FERROVIA DE FERRO E ID DE SANTOS JUNDIAÍ E NENHUMA OUTRA CIDADE FAZIA ISSO

⑦ NOSSO BAIRRO É MUITO CONHECIDO, PORQUE AQUI JÁ ACONTECEU UMA GRANDE GREVE DE TRABALHADORES. EXPLIQUE O QUE VOCÊ SABE SOBRE ESSE ASSUNTO.

ELAS FIZERAM A GREVE PORQUE GANHAVAM POUCO DINHEIRO ELAS TRABALHAVA MUITO E NÃO TINHA SEGURANÇA NÃO USAVAM CAPACETE E ALFES TRABALHADORES MORRIAM CAÍ NO CIMENTO QUANDO OS COMPANHÊROS IA SALVAR JÁ ESTAVA MORTO.

Ao compreender que as ações realizadas pelas escolas em torno das histórias e memórias do bairro resultam de inúmeros fatores históricos, sociais e políticos, considera-se que cabe indagar constantemente sobre os sentidos e significados desses trabalhos com conteúdos extraídos do universo sociocultural de pertencimento dos estudantes. Julga-se importante refletir sobre os resultados em termos de ensino e aprendizagem, principalmente em relação à produção das subjetividades. Ou seja, é necessário saber se a prática pedagógica com a história local contribui para a constituição de cidadãos críticos e atentos para a construção de uma sociedade justa e fraterna. A reflexão da ação pedagógica, baseada numa ação mais progressista, evidentemente, deve ser constante.

Passados muitos anos desde que se tem notícia das primeiras práticas escolares em torno da história e memória de Perus, constata-se que muitas escolas mantêm o interesse em continuar o trabalho. Não raro, vários estudantes procuram o Sindicato, antigos moradores, ex-trabalhadores da Fábrica e seus familiares ou mesmo organizações ligadas aos movimentos sociais do bairro, para obterem informações sobre a Fábrica e sobre a história do bairro, entre outros assuntos.

Alguns casos atuais de trabalhos realizados pelas escolas podem ser relatados com maiores detalhes por contar com a participação de pessoas ligadas ao Movimento Pela Reapropriação da Fábrica de Cimento Perus, uma versão atual, como já dito anteriormente, do movimento para a transformação da Fábrica em Centro de Cultura do Trabalhador, que teve como forte aliada a Universidade Livre e Colaborativa⁵, que, principalmente entre 2011 e 2014, perseguiu uma pauta de reivindicações, incorporando novas

5. Universidade Livre e Colaborativa é um programa que teve início em 2011, a partir do encontro do Núcleo de Estudos da Paisagem (NEP) do Labcidade (FAU-USP) com lideranças sociais, artistas e professores no bairro de Perus, em especial a Comunidade Cultural Quilombaque e o coletivo de educação Coruja, gerando atividades experimentais didático-pedagógicas, de enfrentamentos e busca de soluções de questões urbanas e sociais na região. Tanto o NEP quanto os grupos parceiros em Perus vinham de um acúmulo de experiências anteriores de articulação entre universidade e comunidade, o que permitiu gerar um programa de trabalho novo, de uma abrangência maior do que fora possível até então, denominado Universidade Livre e Colaborativa. Atualmente, houve recuo dessa forma de “fazer” Educação, uma vez que os organizadores seguiram rumos distintos; porém, sem exceção, todos ainda mantêm relação firme e direta com o Movimento pela Reapropriação da Fábrica.

demandas de acordo com os dias atuais⁶.

Retomando o trabalho com as escolas, na Escola Municipal Philó Gonçalves dos Santos, uma professora dos primeiros anos do ensino fundamental desenvolveu ações de pesquisa sobre Perus com os estudantes de sua turma no ano de 2011, o que resultou em trabalhos muito interessantes. Depois, em 2013, como ilustram as Figuras 3 e 4, por ocasião da presença de um grupo de participantes do Movimento pela Reapropriação da Fábrica de Cimento/Universidade Livre e Colaborativa, convidados pela escola, os mesmos estudantes puderam falar sobre os momentos que viveram quando ainda estavam no segundo ano e o quanto consideravam importante a história de Perus, agora com outros entendimentos.

6. Pautas prioritárias: 1) a proteção, restauração e uso público da Fábrica de Cimentos Portland Perus e a implantação do “Corredor cultural” e dos “três eixos” de desenvolvimento defendidos desde o Fórum de Perus, do Centro de Cultura e Memória do Trabalhador previsto pelo movimento dos Queixadas, do espaço de gestão comunitária e da Universidade Livre e Colaborativa; 2) elaboração de um plano participativo de proteção ambiental integrado com equipamentos de educação, saúde e lazer, procurando possibilidades de geração de renda; 3) estímulo e apoio ao desenvolvimento de incubadoras locais nesses temas, sobretudo por jovens e no formato de gestão autônoma e coletiva; 4) desenvolvimento de uma estratégia inovadora de gestão pública local baseada na integração e na participação direta e na capacitação de moradores, administração pública e demais órgãos descentralizados; 5) atenção a uma noção de desenvolvimento fundada em uma perspectiva humanista que valorize as potencialidades de crescimento intelectual, sensível, solidário, sobretudo a partir da educação e cultura, da saúde e do ambiente e da capacitação dos diversos estratos da população para ações baseadas nessas perspectivas; 6) o desenvolvimento de material de apoio didático e dinâmicas sobre a história de Perus e programas de curta duração de formação na área de cultura, meio ambiente e cidade; 7) compreensão e interferência crítica e construtiva nos processos de desenvolvimento e gestão urbana, na transformação das paisagens e no desenvolvimento humano e cultural baseado na fruição cognitiva e sensível, solidária e afetiva da cidade, visando a transformação de seus valores e práticas; 8) contribuição para ampliar o acesso ao sentido e conteúdo de instituições culturais em outros locais da cidade em projetos educativos visando ampliar estratégias para potencializar uma irradiação cultural e educativa em Perus; 9) contribuição para a valorização da memória e da história vivida pela população, de seu conhecimento e para a reflexão sobre o sentido dessas experiências na construção da cidade; 10) priorização a projetos de parceria com as escolas públicas no escopo e princípios da não-violência ativa; 11) homologação da Terra Indígena do Jaraguá, melhoria da qualidade de vida respeitando os valores e práticas guaranis decididos por processos próprios da comunidade, reconhecimento de sua importância e valorização de seu potencial cultural e educativo para a cidade; 12) colaboração na implantação do Território de Interesse da Cultura e da Paisagem Jaraguá-Perus, aprovado no Plano Diretor em 2014, art. 314 da Lei, reconhecendo a herança de lutas na região e seu patrimônio, em grande medida decorrente dos esforços da Universidade Livre e Colaborativa na criação desse novo instrumento de gestão para o planejamento urbano.

FIGURA 3

Levantamento das memórias dos estudantes. Foto: Acervo pessoal da autora.



Recentemente, as escolas da rede municipal de São Paulo passaram por reestruturação curricular⁷. Uma das grandes mudanças foi considerar que os estudantes, durante o ciclo autoral, deveriam produzir pesquisas de seus interesses; ou seja, intenta-se que os estudantes produzam conhecimento. No caso da Emef Philó Gonçalves dos Santos, em 2014 alguns grupos de estudantes escolheram pesquisar a história de Perus, o que resultou em grande envolvimento na busca de informações de modo a compor uma narrativa sobre o bairro. Em outra escola municipal, a Emef Júlio de Oliveira, também em 2014, os professores do ciclo interdisciplinar juntamente com os estudantes estudaram a história do bairro e convidaram pessoas ligadas ao Movimento pela Reapropriação da Fábrica de Cimento e outros moradores de Perus para contarem a história local. A opção feita pela escola em trabalhar os temas ligados a Perus no ciclo interdisciplinar teve por objetivo, segundo os professores, a integração entre as disciplinas escolares, envolvendo o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

7. O decreto n. 54.452/2013, que regulamentou a Portaria 5.930/13, instituiu o “Programa Mais Educação – São Paulo”, cujo conteúdo reorganizou a estrutura do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Tal reestruturação consistiu na criação de três ciclos para esta etapa de ensino: Ciclo I – Alfabetização (1º, 2º e 3º anos); Ciclo II – Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos); Ciclo III – Autoral (7º, 8º e 9º anos).

Os professores da Emef Júlio de Oliveira afirmaram que o trabalho com os temas de Perus poderia facilitar o desenvolvimento de projetos feitos pelos estudantes e a elaboração do trabalho do ciclo autoral, ao final do ensino fundamental.

Destaca-se que a Emef Júlio de Oliveira em 2019 recebeu o Prêmio Territórios, terceira edição, do Instituto Tomie Otake, em parceria com o Ministério da Cidadania e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em reconhecimento do projeto “Caminhos do Concreto”, sobre a Fábrica de Cimento. A premiação procura destacar dez escolas do município que, por meio de diversos saberes culturais, fortalecem o vínculo da escola com os territórios da cidade. Nesse trabalho da Emef Júlio de Oliveira, novamente, membros do Movimento pela Reapropriação da Fábrica e do Movimento da Ferrovia Perus-Pirapora estiveram envolvidos de alguma forma.

Outra ação pedagógica na direção de pesquisas que levam a desvelar a história do bairro aconteceu na Emef Fernando Gracioso. Os integrantes da escola, especialmente os professores, muitos deles moradores de outras localidades de São Paulo, souberam que a escola foi resultado de uma intensa mobilização popular da região onde a unidade está instalada, constituindo o que os próprios moradores dali denominaram como uma grande conquista. Desse modo, há algum tempo, nas práticas pedagógicas da escola são incluídas pesquisas, palestras com antigos moradores do bairro e participantes de movimentos sociais, em especial da Fábrica, exposição de fotografias, exibição de filmes etc. para que a comunidade escolar componha uma narrativa acerca da identidade da escola.

Invariavelmente, dentre os temas das pesquisas feitas pelos estudantes da Emef Fernando Gracioso entraram em cena aqueles relacionados à história do bairro. Assim, a Fábrica de Cimento, a luta operária e a poluição, entre outros assuntos, passaram a compor o currículo da escola.

Pessoas ligadas ao Movimento pela Reapropriação da Fábrica foram convidadas para participar de algumas horas de estudo com professores, alunos e gestores da escola, ajudando na composição de tais narrativas sobre o bairro.

Os temas relacionados à história e à memória de Perus também estão presentes na formação de professores do bairro. Para tanto, nos anos de 2011 a 2013, um projeto de tutoria dos estudantes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP),

em parceria com militantes do Movimento pela Reapropriação da Fábrica, ofereceu cursos de extensão universitária aos moradores do bairro. Os cursos faziam parte de um projeto de formação chamado “Café Filosófico”, cujo objetivo era discutir a história e a memória de Perus. Ressalta-se o grande número de professores das redes públicas de ensino e demais interessados que participaram dos cursos.

O primeiro curso, realizado em 2011, teve por tema a história e a memória da Ditadura Militar no Brasil. Com o título “Direito à memória”, além da discussão em torno da “vala comum”, localizada no Cemitério Dom Bosco de Perus, que recebeu corpos dos desaparecidos políticos durante a Ditadura Militar, foi estabelecida relação com os temas “Fábrica de Cimento” e “Queixadas”, por causa dos operários em greve no mesmo período da repressão, que mantiveram resistência singular durante a mais longa greve (1962-1969) que se tem notícia na história no Brasil.

Outro curso abordando também o assunto causou grande interesse entre os professores de Perus em 2013, em uma parceria entre pessoas ligadas ao Movimento pela Reapropriação da Fábrica e à Diretoria Regional de Educação Pirituba, esfera municipal. O curso teve por tema “Memória e história de Perus: o saber local e a prática em sala de aula”.

Em continuidade ao processo de formação dos professores, os mesmos parceiros promoveram em 2014 outro curso sobre o bairro de Perus e sua história, recebendo o título de “Debate permanente: memória, cultura e paisagem, uma construção de direitos”.

Evidentemente, até aqui, o objetivo foi o de ressaltar a importância em manter a articulação entre a escola e os movimentos sociais que contribuem para que o modelo de nossa sociedade seja transformado. Acredita-se que essa forma de ver o mundo, e a educação que liberta a humanidade, permita que todos os sujeitos, em seu tempo e lugar, contem suas memórias e histórias, e não apenas alguns com suas narrativas eleitas como “oficiais”.

Nesse sentido, continua atual a pergunta feita pelo dr. Mário, tempos atrás, qual seja: Por que construir um centro cultural em Perus?

Aliás, outra pergunta pode ser sugerida: Por que a comunidade de Perus luta há quase três décadas para transformar a antiga Fábrica de Cimento, bem tombado, em Centro de Cultura, Lazer e de Produção de Conhecimento, a duras penas e sem êxito?

FIGURA 4

Imagens da sistematização de atividade com alunos na Emef Philó Gonçalves dos Santos, 2013. Fonte: acervo pessoal Regina Bortoto.



Levantamento com a classe

História de Perus

- 1- Mulher da fazendinha que criava perus e cozinhou para as pessoas;
- 2- Não tinha transporte, trem. Havia bondinho até que chegou a Maria Fumaça;
- 3- Fábrica de Cimento soltava muito pó, até que fecharam ela. Fazia muito mal para as pessoas;
- 4- As ruas eram de terras até que as pessoas lutaram e veio o asfalto para as ruas.

Problematizar é uma das tarefas ao se trabalhar no campo da educação patrimonial, considerando que os questionamentos contribuem com a formação de sujeitos capazes de ações críticas, criativas e coletivas para melhorar seu jeito de ser e estar no mundo.

4 PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Considerando a antiga Fábrica de Cimento Portland Perus como herança de um grupo social quase sempre “invisível” dentro do sistema que apropria e explora os trabalhadores, bem como na condição de testemunho da urbanização paulistana e da modernização do país, a Fábrica se apresenta como exemplo daquilo que a Constituição Federal, em seu artigo 216, entende por patrimônio cultural brasileiro: trata-se de bem que permite a constituição de “referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.”

Portanto, o Movimento pela Reapropriação da Fábrica, bem como todos os que se envolvem direta ou indiretamente nessa tarefa de preservar a história e memória locais, vem efetivamente participando, desenhando e encontrando soluções, por meio da ação solidária, para a construção da história dos oprimidos dentro da dinâmica do presente vivido.

Alguns passos importantes nessa direção vêm sendo dados, destacam-se entre eles:

- Relação escolas e Movimento: cada vez mais a relação entre escolas, currículo, processo de ensino-aprendizagem e história e memórias da comunidade se reconhecem como aliadas e alinhadas na formação do sujeito que se quer crítico e atuante na sociedade, capaz de discernir e agir na construção de outro modelo de sociedade;
- Lutas políticas em defesa da história e memória originando vitórias: poucas, na verdade, mas significativas, por exemplo: a conquista, na lei, do parque “A Luta dos Queixadas”, incorporado no PDE, 2014, que garantirá a preservação ambiental em área próxima à Fábrica de Cimento, dando continuidade ao Parque Linear Ribeirão Perus, projeto de 2006, ambos projetos aguardando execução;
- Permanente construção do Território de Interesse da Cultura e da Paisagem (TICP) Jaraguá-Perus: conquista importante quando da criação de um novo instrumento urbano capaz de pensar a cidade de modo diferente, mais humano, inserido no Plano Diretor de São Paulo 2014, aprovado no dia 30 de junho de 2014 e sancionado pelo prefeito Fernando Haddad (Lei 16.050/2014). Os TICPs ainda serão regulamentados no processo de definição dos instrumentos de gestão da cidade e por lei específica. Eles são áreas que concentram grande número de espaços, atividades ou instituições culturais, assim como elementos urbanos materiais, imateriais e de paisagem significativos para a memória e a identidade da cidade. Esses territórios, criados ou a serem criados na cidade, pretendem estabelecer intercâmbio e oferecer acesso à cidade como um espaço social, cultural, educacional e turístico importantes para a população e para o desenvolvimento sustentável, garantidos por meio de ações articuladas do poder público. Esse instrumento potencialmente inovador foi pensado a partir das lutas de movimentos comprometidos com educação e cultura na cidade durante o processo de discussão do Plano Diretor Estratégico da cidade de São Paulo. São eles: Movimento pela Reapropriação da Fábrica, Universidade Livre e Colaborativa (que atuava à época) e o Movimento Cine Belas Artes (MBA);

- Frequentes produções artístico-culturais: exposição de fotos, instalações, caminhadas, rodas de conversa, oficinas, debates, trilhas de aprendizado, teatros, intervenções urbanas, grafites, jornada do patrimônio, audiências públicas etc., em espaços como: Biblioteca Municipal Padre José de Anchieta, escolas, Cieja Perus, CEU Perus, Sindicato “da Cimento”, praças públicas etc.;
- Permanente disposição em buscar o diálogo, que vem acontecendo atualmente com o proprietário da Fábrica, a Câmara Municipal e órgãos responsáveis pelo patrimônio na esperança de salvaguardar o bem tombado e desenhar um plano de massa, a fim de restaurar e atribuir um uso público e social para a Fábrica de Cimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre os movimentos sociais e as práticas pedagógicas nas escolas do bairro de Perus se revela, até o momento, como importante alavanca que coloca a educação como instrumento libertador e transformador. Esse diálogo e confronto de saberes e experiências aponta a história da região, a memória viva de seus moradores, suas práticas culturais e lutas como potencialmente capazes de interagir com a escola e o conhecimento “oficial” que essa instituição se propõe a trabalhar; porém, ressignificando conteúdos e formas, não só com a equipe escolar — gestão, docentes e estudantes —, mas com as famílias e a comunidade interessada.

O Movimento pela Reapropriação da Fábrica, entre avanços e recuos, se depara com o desafio de buscar um destino para a Fábrica que seja não só o desejado pela comunidade e que corresponda definitivamente a um lugar no imaginário do bairro, mas também adequado para o proprietário e conectado com a cidade.

Nesse sentido, um projeto para a Fábrica, para o bairro de Perus e região, escrito a partir das necessidades de proteger e preservar os patrimônios materiais e imateriais, tombados ou não, que conferem uma característica e uma condição peculiar a um “bem querer”, está no uso que se pode fazer deles. O próprio conjunto patrimonial pode gerar as condições materiais para sua proteção e mais, impulsionar um tipo de desenvolvimento socioeconômico integrado, não degradante, sustentável e com isso fazer frente à onda voraz da especulação imobiliária que atualmente assola a região e a cidade com

sua letalidade já conhecida. A Fábrica de Cimento representa, portanto, por seu valor histórico e social, bem como pelo conjunto arquitetônico de suas instalações, mesmo que em ruínas, a memória que serve como alicerce na construção da história, símbolo de determinada forma de organização, luta e resistência construída por operários que deixaram marcas de seus corpos e almas nas edificações da Fábrica, da ferrovia, das vilas, do bairro de Perus e, sobretudo, na vida da comunidade.

REFERÊNCIAS

ADVOCACIA CARVALHO DE JESUS. Perus – Centro de Cultura Operária. São Paulo, 18 de outubro de 1991. Cópia impressa

E.F.P.P. e fábrica: juntas no mesmo trem. *Piúíí*, São Paulo, n. 4, ago. 1992.

JESUS, Mário Carvalho de (org.). *Cimento Perus: 40 anos de ação sindical transformam velha fábrica em centro de cultura municipal*. São Paulo: JMJ, 1992. (Cadernos para Mudar, 2)

JESUS, Mário Carvalho de. Um testemunho digno de ser lembrado. *Quinzena*, São Paulo, n. 263, jan. 1998.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Unicamp, 1996.

PRÓ-CENTRO DE CULTURA OPERÁRIA-PERUS. *Projeto Cultural para a Fábrica de Cimento Perus*. São Paulo: [s. n.], 1991.

SÃO PAULO (município). Decreto n. 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui na Secretaria Municipal de Educação o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 10 out. 2013.

SÃO PAULO (município). Lei n. 13.549, de 1º de abril de 2003. Fica autorizada ao Poder Executivo Municipal a implantação do Centro Cultural da Fábrica de Cimento Portland Perus e do Centro Temático da Estrada de Ferro Perus/Pirapora, integrados ao Parque Anhanguera e dá outras providências. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 2 abr. 2003.

SINDICATO DO CIMENTO. *Resumo da luta e avaliação de 150 meses dos Queixadas: um pedido e duas perguntas*. São Paulo: Sindicato do Cimento, 1974.

UMA LUTA de muita história. *Piúíí*, São Paulo, n. 1, fev. 1992.

PROJETO MEMÓRIAS URBANAS DE IGUAPE-SP:

UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
DO LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA URBANA DA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DANILO CELSO PEREIRA, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO,
SÃO PAULO, BRASIL.

Geógrafo pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Geografia Humana pela USP, quando foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp); mestre em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), tendo desenvolvido as atividades práticas do programa junto ao Departamento de Patrimônio Material e Fiscalização (Depam) da autarquia. Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da USP e pesquisador convidado do Grupo Planejamento e Monitoramento de Áreas Naturais Protegidas, CNPq/Instituto Florestal do Estado de São Paulo.
E-mail: daniло.paraitinga@gmail.com

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp211-232>

PROJETO MEMÓRIAS URBANAS DE IGUAPE-SP: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DO LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA URBANA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DANILO CELSO PEREIRA

RESUMO

Este texto pretende apresentar alguns resultados do Projeto Memórias Urbanas de Iguapec-SP, desenvolvido em 2011. A ação de cultura e extensão do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo teve como objetivo envolver a comunidade do município paulista de Iguapec na valorização das memórias e do patrimônio cultural, além de registrar e documentar a memória dos diferentes grupos sociais que vivem naquele espaço para dar visibilidade e socializar conhecimentos populares, fortalecendo o vínculo das comunidades com o seu patrimônio e incentivando a participação social na sua proteção. Para tanto, utilizou-se de uma concepção dialógica de educação patrimonial, concatenada com a proposta de Paulo Freire, na qual se busca a conscientização crítica, aquela que insere o sujeito como sujeito do mundo; portanto, como uma educação libertadora.

PALAVRAS-CHAVE

Patrimônio cultural. Educação patrimonial. Memória social.

URBAN MEMORIES OF IGUAPE-SP PROJECT: A HERITAGE EDUCATION EXPERIENCE FROM THE URBAN GEOGRAPHY LABORATORY OF THE UNIVERSITY OF SÃO PAULO

DANILO CELSO PEREIRA

ABSTRACT

This text intends to present some results of the Urban Memories of Iguapec-SP Project, developed in 2011. The cultural and extension action of the Geography Department of the University of São Paulo aimed to involve the community of the city of Iguapec in the valorization of the memories and cultural heritage, as well as to record and document the memory of different social groups living in that space to give visibility and socialize popular knowledge, strengthening the link between communities and their heritage and encouraging social participation in their protection. For that, a dialogical conception of patrimonial education was used, linked to the one proposed by Paulo Freire, in which critical awareness is sought, that which inserts the subject as a subject of the world, therefore, as a liberating education.

KEYWORDS

Cultural heritage. Heritage education. Social memory.



Cada um tem que valorizar sua cultura,
porque essa diversidade cultural
que é bonita no povo brasileiro.

Dauro M. do Prado

1 PRIMEIROS APONTAMENTOS: OBJETIVOS E METODOLOGIAS

O Projeto Memórias Urbanas de Iguape-SP foi uma ação de docentes e discentes do Laboratório de Geografia Urbana (Labur) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), financiada pelo Fundo de Fomento às Iniciativas de Cultura e Extensão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da mesma universidade durante o ano de 2011. A execução do projeto contou ainda com o apoio da Prefeitura de Iguape e da Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira.

O projeto teve como objetivos envolver a comunidade local na valorização das memórias e do patrimônio cultural, registrar e documentar a memória dos diferentes grupos sociais que vivem naquele espaço urbano para dar visibilidade e socializar conhecimentos populares, fortalecer o vínculo das comunidades com o seu patrimônio cultural e incentivar a participação social na sua proteção. O projeto é um dos desdobramentos do tombamento do Centro Histórico de Iguape, realizado em 2009 pelo Iphan, que contou, de forma pioneira, com ações de interlocução e envolvimento da população e municipalidade local no desenho da proposta de preservação conforme apontado por Pereira (2013).

Para tanto, foi preciso entender a educação patrimonial para além da simples divulgação do patrimônio da cidade através da difusão de conhecimentos ou da reprodução de informações; tratou-se de construir uma nova relação das comunidades com o seu patrimônio, possibilitando a apropriação social de conhecimentos do qual eles são suporte.

Conforme Scifoni (2012), ao focar ações em uma determinada cidade, é preciso superar a visão de reificação dos objetos do passado, dos monumentos e do patrimônio cultural, o que retira estes objetos do seu contexto contemporâneo, o tecido social, isolando-os do conjunto dos processos sociais. Para a autora, ao superar essa visão, a educação patrimonial passa a ser trabalhada em sua dimensão política ampla, não se restringindo apenas aos bens tombados, mas abrangendo tudo aquilo que faz parte da memória social.

Neste sentido, o projeto partiu do reconhecimento dos saberes locais, considerando e valorizando o olhar e a vivência dos moradores de Iguape, o que se associa a uma concepção de educação dialógica, conforme propôs Freire (1994), na qual se busca a conscientização crítica, aquela que insere o sujeito como sujeito no mundo, uma educação libertadora.

Para o autor, do ponto de vista da educação libertadora, o importante é o homem se sentir sujeito do seu pensar, discutindo sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente nas suas ações, pois ao reproduzir-se criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo, como autor responsável pela sua própria história.

Nesta perspectiva, como destaca Scifoni (2012), o papel da educação patrimonial deve buscar a superação da visão de uma “educação para o patrimônio”, como se esta se restringisse apenas à compreensão das questões do patrimônio, mas sim do patrimônio como elemento de mediação, através do qual as pessoas possam a se reconhecer como sujeitos da realidade do mundo. Contudo, é importante ressaltar que essa construção só pode ser feita quando se considera e se incorpora as necessidades e expectativas dos grupos envolvidos. Nesse sentido, Freire (1994, p. 23) destaca a pedagogia do oprimido como pedagogia humanista e libertadora, [que] terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Desta forma, uma educação patrimonial, como defendem Freire (1994) e Scifoni (2012), só é possível se construída a partir do estabelecimento de relações com as comunidades e os lugares¹, possibilitando a apropriação social de conhecimentos do qual o patrimônio é suporte e mediação.

2 A MEMÓRIA DOS GRUPOS SOCIAIS OPRIMIDOS

Desta forma, a valorização da memória social foi o ponto de partida deste projeto, compreendendo que na essência dos objetos materiais — do casario e do traçado urbano tombados — há moradores e suas vivências, um cotidiano que dá vida e dinamismo a esse patrimônio.

No que se refere à memória como um fenômeno coletivo, Halbwachs (1968, 1992 apud PERALTA, 2007) se apropria da ideia de que a função da

1. Lugar, na concepção de Carlos (1996), que guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição enquanto movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos.

memória é a de promover laços entre os membros de um grupo com base no seu passado coletivo, considerando a memória como lócus da identidade coletiva.

Tendo a memória como um fenômeno coletivo, assume-se o fato de ela estar em um campo de disputas entre diferentes agentes, e para abordá-lo Peralta (2007) destaca que as memórias sociais são frequentemente o produto de uma construção política deliberada, mas também o fato de que as construções mnemônicas encenadas pelo Estado são manifestamente incoerentes com a ordem social, feita de tensões e conflitos.

Assim, instrumentalizada pelo discurso do Estado temos a “memória oficial”, que se contrapõe à “memória popular” dos grupos subalternos. Desta forma, a autora destaca que:

Esta abordagem teórica ao estudo da memória assume que as imagens do passado são estrategicamente inventadas e manipuladas por sectores [sic] dominantes da sociedade para servir a suas próprias necessidades no presente. Esta perspectiva procura, assim, especialmente analisar quem controla ou impõe o conteúdo da memória social e de que forma esta memória socialmente imposta serve aos propósitos actuais [sic] dos poderes instituídos (PERALTA, 2007, p. 8).

Não obstante, é possível iniciar uma reflexão a cerca da relação entre “memória oficial” e “memória popular”. Segundo esta problemática, mesmo a memória podendo ser instrumentalizada e influenciada por agentes das classes sociais dominantes, estas versões do passado podem ser produzidas na escala do lugar. Assim, Peralta (2007) propõe a relação entre a ordem hegemônica e as memórias vernáculas dos grupos sociais.

Portanto, a construção da memória é o resultado de uma negociação entre narrativas e discursos que expressam interesses comumente dissonantes, num processo dinâmico que envolve um debate constante entre a criação, a preservação, a erradicação e a consensualização de memórias. A autora ressalta ainda que “é certo que a construção social do passado encerra, sempre, relações de poder e de dominação, mas deve-se ter em conta a pluralidade de actores [sic] e de forças que contribuem para esta construção” (PERALTA, 2007, p. 15).

A construção da imagem do passado é composta por memórias que devem ser recordadas e memórias que devem ser esquecidas, formando uma ética feita de recordações e esquecimentos (HALL, 1997 apud PERALTA, 2007).

Desta forma, a memória social trata

de um processo dinâmico, e não estático, de recriação cultural, que fornece um quadro de significações mediante o qual a sociedade mantém a estabilidade, enquanto se adapta à mudança. [...] O passado é, assim, simultaneamente permanente e mutável. Permanente porque não podemos alterar o que realmente ocorreu; mutável porque adequamos o que realmente aconteceu conforme as ansiedades do presente (PERALTA, 2007, p. 17).

Assim, para a autora, a memória é social justamente porque nela influem os constrangimentos sociais próprios de determinados grupos, pressupondo sempre uma relação de partilha cultural no seio do grupo social e por se constituir um sistema de organização de mediação cultural no ato mental de recordar.

Portanto, assumindo que a memória social está continuamente sendo apropriada e reapropriada por diferentes grupos sociais que estão em disputas, cabe a afirmação de Peralta (2007, p. 19) de que o “significado atribuído ao passado não é fixo e nem monolítico, sendo permanentemente construído e reconstruído por uma multiplicidade de actores [sic] ao longo do tempo”.

Reconhece-se, então, a pluralidade de agentes que atuam na construção da memória social, constituindo-a como um campo de disputas entre diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a partir de uma abordagem materialista histórica, Benjamin (2010) propõe “escovar a história a contrapelo”, isto é, reescrever a história na perspectiva dos oprimidos.

Para Scifoni (2011), essa expressão em educação patrimonial sugere a necessidade de problematizar a memória oficial, superando a visão celebrativa e acrítica dos patrimônios, aquela que não vê conflitos e opressão, mas somente heróis. A história a contrapelo é recusar identificar-se com o opressor, é a busca por novos olhares, sob um ponto de vista radicalmente oposto, é buscar o ponto de vista dos oprimidos, dos esquecidos, valorizando o trabalho vivo e o trabalhador como o verdadeiro criador de riquezas, como sujeitos da cultura. Dá-se, assim, um novo sentido a esse mesmo patrimônio.

Em Iguape, escovar a história a contrapelo significa olhar para o patrimônio e enxergar para além das edificações centenárias, é ver o trabalho dos negros e a sua condição de opressão e exploração; é mostrar que a história das comunidades caiçaras da região ainda está por ser escrita e

reconhecida, dada a ausência de documentação e legislação que proteja a cultura destes grupos sociais; dos imigrantes japoneses que trouxeram para o Vale do Ribeira novos saberes, modos de fazer e de celebrações no início do século XX, o que produziu novas formas de ocupação desses espaços; e por fim, dos atuais moradores desse conjunto urbano, os que vivem nestes lugares e com eles estabeleceram relações de identidade.

Conforme o exposto, uma educação libertadora e emancipatória como defendem Freire (1994) e Scifoni (2011, 2012) busca a valorização da história destes sujeitos oprimidos. Nesse sentido, o Projeto Memórias Urbanas de Iguape-SP buscou tratar destes sujeitos da história, sem negligenciar a história que trata da construção do acervo arquitetônico e urbanístico reconhecido como patrimônio cultural nacional.

Desta forma, como defende Scifoni (2012, p. 37), destaca-se

a necessidade de construção de ações de forma compartilhada com as comunidades, a partir de suas necessidades e demandas e de uma atuação em rede, envolvendo diversos segmentos públicos e da sociedade civil, bem como uma multiplicidade de estratégias, as quais tem que ser determinadas a partir da problemática de cada local.

3 AS “RODAS DE MEMÓRIAS”

No Projeto Memórias Urbanas de Iguape-SP, partiu-se da valorização da memória social, compreendendo que os bens materiais de Iguape são sustentáculos da vida que ali acontece cotidianamente, dando significados e ressignificando este patrimônio cultural. Para cumprir essa proposta, foram realizadas quatro “rodas de memórias” (Figura 1), que se constituíram em momentos de encontro nos quais foi possível ouvir e registrar as falas das vivências dos moradores, os “causos” e as histórias dos diferentes grupos sociais que produzem o espaço social, não só de Iguape, mas de todo o Vale do Ribeira.

As rodas de memórias foram organizadas segundo temáticas de discussão, os encontros foram realizados na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira entre agosto e setembro de 2011. Foram realizadas as seguintes rodas de memórias: a primeira, intitulada “Cultura caiçara”, buscou a valorização destes grupos sociais e dar visibilidade às suas lutas para garantir a sua permanência em seus territórios; em seguida, com a temática voltada às questões da presença do negro na história do vale, o encontro

FIGURA 1

Roda de Memória.
Foto de Talita
Barbosa, 2011.



foi denominado “Quilombos do Ribeira”; o terceiro encontro, intitulado “Histórias de pedra e cal”, teve como objetivo ouvir relatos que tinham como foco o patrimônio edificado, tanto dos habitantes da cidade como do campo, detalhando as técnicas construtivas e os desafios da conservação; por fim, o último encontro, denominado “Águas de Iguape”, buscou ouvir e registrar as histórias relacionadas à navegação e à pesca que ocorriam e ainda ocorrem no Lagamar e no rio Ribeira, rio este que se caracteriza como o principal sustentáculo de identidade cultural regional, por onde, por muitos séculos, circularam mais que pessoas e mercadorias, mas também histórias, se constituindo também como lugar de celebrações.

3.1 Um território constituído entre as águas, a natureza e os grupos sociais

A análise do conteúdo dos discursos dos moradores possibilitou a identificação de significados e valores associados, sobretudo, ao patrimônio natural da região, mas também ao patrimônio edificado. As formas como os convidados das rodas de memórias percebem a natureza, em particular as águas, estão intimamente ligadas ao estoque de experiências vividas

neste território². As narrativas, ao mesmo tempo que nos conduzem ao passado, à saudade de um tempo antigo, direcionam às formas atuais de apropriação destes espaços e aos conflitos vividos por estes grupos sociais.

A afetividade entre o território e seus moradores pode ser explicada por meio do vínculo de identidade estabelecida com os diferentes lugares que o compõe e os grupos sociais que lhes atribuem valores. No que se refere a esta relação das comunidades com a natureza, Dauro³ lembra que “vivíamos da pesca e da agricultura, do extrativismo, como a maioria das comunidades, seja ela quilombola, caiçara, indígena, ele vive dos recursos que tem ali: da terra e da pesca se faz o seu próprio instrumento de trabalho”. Dentre os aspectos mencionados, destacam-se as referências à relevância do Lagamar, do rio Ribeira de Iguape e dos cursos d’água que compõem sua bacia hidrográfica, que são associadas à subsistência, seja na pesca, na criação de ostras, na produção de arroz ou na navegação.

Como destacou Eliel⁴,

a nossa cidade [Iguape], Ilha Comprida, Cananeia, Paranaguá e Guaraqueçaba estão em uma região que se chama zona costeira. Quer dizer, é uma porção de terra que está próxima do mar, essa região sofre influência física, química, biológica da vida, dos fenômenos que acontecem no mar e dos fenômenos que acontecem em terra.

Essa configuração entre o conjunto de cidades e a natureza, que caracteriza o território do Vale do Ribeira, repercute diretamente nas lembranças de como se dava a locomoção das pessoas neste espaço. Felix⁵ destacou que “a locomoção do povo do sítio e das mercadorias se dava por navegação, não tinha estradas como hoje em dia tem, aqui no nosso município [Iguape] era só canoa e embarcação, hoje nem canoa não tem mais, hoje só tem ônibus,

2. Território, na concepção de Haesbaert (2004, 2013), que prioriza as dimensões simbólicas e mais subjetivas, o território visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço geográfico.

3. Dauro M. do Prado, nascido na Jureia. O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 20 de agosto de 2011.

4. Eliel P. de Souza, biólogo, pesquisador do ICMBio. O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 24 de setembro de 2011.

5. Felix Veiga do Nascimento, condutor de embarcação da Sorocabana. O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 24 de setembro de 2011.

todo mundo vai de ônibus”. Já João⁶ lembra que, como mestre condutor de embarcações, ele “saía daqui [Iguape] até Cananeia, até Ariri, Marujá, Paranaguá, Ararapira e Guaraqueçaba. Foi assim que me aposentei com 30 e poucos anos de trabalho”.

Para além das embarcações de médio porte que tinham a função de fazer a articulação deste território, outra típica embarcação lembrada pelos convidados foi a canoa à vela. Aparício⁷ nos contou que

Eu fui a última pessoa a pescar com aquela canoa à vela, nós usávamos a vela, não era só eu não, todo o povo da Ribeira tinha a vela. Vinha para a cidade, por exemplo, se era vento sul, vinha de lá. Ou se vinha a remo, a vela vinha na canoa. Agora mesmo, a pouco tempo aqui no Rocio, eu andava à vela. Eu ia lá para o Icapara pescar com rede grossa. Quando chegava na hora de vir embora, levantava o motor, arrumava a vela e vinha, passava esse canal do mercado e ia embora para lá.

Para confeccionar uma canoa, conforme Dauro, “duas ou três pessoas derrubam uma árvore e fazem a canoa, era feita de um pau só e precisava de umas vinte pessoas para puxar a canoa do mato. É chamado de varação de canoa”.

Assim como o ofício da canoa, outras diversas manifestações culturais relacionadas à natureza foram mencionadas. Chico⁸ nos contou sobre o fandango e o mutirão, ele recorda que “No tempo em que éramos jovens tinha muito fandango, tinha porque nós éramos solteiros e queríamos namorar, então quase todo fim de semana tinha fandango e mutirão, outra coisa que acabou praticamente”.

Ainda no que se refere a estas práticas, o Chico nos chama a atenção de que existem várias formas de trabalhos comunitários além do mutirão, como a pojuba e o auxílio:

6. João Xavier, mestre de embarcação da Sorocabana. O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 24 de setembro de 2011.

7. Aparício Muniz Ribeiro, pescador do Rocio. O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 24 de setembro de 2011.

8. Francisco de Sales Coutinho, o Chico Mandira, nascido no município de Cananeia na comunidade do Quilombo do Mandira. O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 27 de agosto de 2011.

As pessoas chamam qualquer coisa de mutirão, mas tem o mutirão, a pojuba e o ajutório. Mutirão é quando alguém queria fazer uma roça ou canoa ou uma coisa desse tipo, aí juntava 30 a 40 pessoas que trabalhavam o dia inteiro e o dono da roça dava o almoço e a janta e a noite tinha o fandango, o baile, isso é mutirão. A pojuba também tinha baile, mas as pessoas que eram convidadas almoçavam em casa e depois do almoço iam trabalhar até a noite e depois tinha a janta e o baile. O ajutório o pessoal juntava dez a 15 pessoas e iam fazer uma roça ou trabalhar numa casa e todo mundo dava o café, o almoço, café da tarde e depois as pessoas iam embora, não tinha baile. Hoje eles convidam quatro pessoas pra trabalhar em alguma coisa e fala que é mutirão, não é, isso é ajutório.

Outra prática mencionada foi a da medicina tradicional. Glorinha⁹ lembrou que “Tinha curador que curava, nosso médico era o curador, ben-zia, fazia remédio de erva, ninguém ia ao médico”.

Vale destacar também outro importante fator que contribuiu para formar essa riqueza cultural que encontramos hoje no Vale do Ribeira: a imigração japonesa à região. Felix destacou que:

Quando a colônia japonesa veio aqui para o Brasil, para São Paulo, eles escolheram Registro, eles foram se distribuindo para as colônias de japoneses. Alguns japoneses que escolheram o Jipovura pra se colocar fizeram uma vila ali, lá já foi um lugar de farmácia, teve correio, tinha loja que aqui em Iguape não tinha. O que tinha lá no Jipovura não tinha aqui, tinha engenho de beneficiar arroz, iluminação na vila de Jipovura, tinha um médico.

Já no que se refere à preservação do conjunto urbano de Iguape, Cleide¹⁰ destacou:

Nós temos que manter os olhos no futuro sem esquecer o nosso passado, das nossas raízes, da nossa história. Então quando a gente vê uma casa assim [paredes de pedra] é bonito, está mudando a cabeça das pessoas.

9. Glória do Prado Carneiro, a Glorinha, nascida na Jureia. O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 20 de agosto de 2011.

10. Cleide de Moraes Carneiro, moradora de Iguape. O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 17 de setembro de 2011.

Porque antes isso era vergonhoso, tratavam logo de cobrir com reboco. A calçada também, se sobrava um dinheiro iam cimentar e alisar, colocar piso. Os nossos casarios, as brincadeiras, tudo isso tem que ser preservado porque é a nossa história. Porque um lugar sem história é como uma árvore plantada no concreto, um vento derruba, porque não tem raiz. Eu vejo que poucas casas se conservam. Na rua Tiradentes muitas delas perderam suas características. Nós temos aqui a casa paroquial que foi colocada esquadria de alumínio, não sei se existe uma orientação. Quando eu era jovem tinha orgulho de ser caiçara e agora com quase 60 anos não vou ouvir ninguém chamar minha cidade de tapera velha. Essa mudança tem que estar dentro de cada um.

No mesmo sentido, Paulo Fortes¹¹ destaca que “a gente percebe que aos poucos vai se degradando o centro histórico, era mais bem cuidado. Agora com essa nova orientação do Iphan, do Condephaat e da Prefeitura que começaram a cuidar da preservação, mas muita coisa foi deixada de lado”.

Quanto ao incentivo à preservação deste vasto estoque patrimonial, Lauro¹² destaca a falta de incentivos por parte do Estado, e destaca que “por parte das escolas, na época da minha irmã ela brincava de roda, não existe mais isso. Acho que em termos de cultura tem que se resgatar tudo isso aí, falta incentivo. Tem que colocar na mão dos professores material para mostrar isso para as crianças”.

Associado à falta de incentivo citada por Lauro, Dauro destaca ainda que as comunidades quilombolas, indígenas, caiçaras e outros segmentos da sociedade civil que estão mais afastadas, na periferia da cidade, são expulsas pela especulação imobiliária, pelas grandes empresas ou pelas unidades de conservação integral, essas três coisas expulsaram as comunidades dos seus territórios, onde eles viviam coletivamente.

Desta forma, a partir da análise destes depoimentos, é possível traçar um panorama do patrimônio cultural que caracteriza não só Iguape, mas

11. Paulo Fortes Filho, pesquisador e historiador da cidade. O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 17 de setembro de 2011.

12. Lauro Evilásio de Andrade, nascido no bairro do Rocio em Iguape. O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 20 de agosto de 2011.

o Vale do Ribeira e as lutas que estas comunidades travam para se manter em seus territórios, como segue.

3.2 A luta das comunidades pelo seu território

Em 1969 e em 1986, respectivamente, são criados o Parque Estadual de Jacupiranga¹³ e a Estação Ecológica da Jureia-Itatins¹⁴ no Vale do Ribeira, essa ação do governo do estado de São Paulo afetou diretamente as comunidades tradicionais desta região, como ficou marcante em seus depoimentos.

Conforme destacou Chico:

Na década de 1960 foi criada na nossa comunidade o Parque de Jacupiranga, pegando sete municípios desde Cananeia até Jacupiranga, pegando vários quilombos, inclusive parte do sítio do Mandira foi incluída. Com isso o Estado criou a Polícia Ambiental e as comunidades foram proibidas de fazer tudo. Não poderia caçar, fazer roça, tirar palmito, caxeta, e aí nós resolvemos vender o sítio do Mandira, na década de 1970, 85% das terras. Algumas pessoas não venderam, como minha mãe e alguns dos meus tios, ficamos lá, mas tínhamos que sobreviver de alguma maneira, a única solução foi partir para trabalhar com ostra.

Da mesma forma, Dauro e Glorinha, respectivamente, destacam como as comunidades caiçaras foram tratadas no processo de criação da Estação Ecológica da Jureia-Itatins:

José Pedro de Oliveira Costa, Fabio Feldmann, Mario Mantovani, João Paulo Capobianco, da S.O.S. Mata Atlântica, iam tomar cafezinho com o meu pai e diziam: “Não se preocupem, vai dar tudo certo! Vocês são maravilhosos, podem ficar tranquilos, se eles quiserem expulsar vocês da terra nós não vamos deixar. Vamos criar aqui um santuário ecológico onde vocês vão viver tranquilamente, as comunidades tradicionais vão ficar bem.” Ficamos contentes, pensando que ia ser muito legal. De repente, em 1986, se cria a Lei de Estação Ecológica, só que

13. O Parque Estadual de Jacupiranga é um dos maiores parques paulistas em extensão, abrange parte dos municípios de Jacupiranga, Iporanga, Cajati, Eldorado Paulista, Barra do Turvo e Cananeia.

14. Situada entre os municípios de Iguape, Miracatu, Itariri e Peruíbe, a Estação Ecológica de Jureia-Itatins é uma Unidade de Conservação de proteção integral que tem como objetivos principais a preservação da natureza e realização de pesquisas científicas.

Estação Ecológica é uma unidade de conservação de proteção integral que não permite a presença humana. Meu pai sempre trabalhou com agricultura, fazendo roça, que é uma agricultura diferenciada, itinerante, você constrói a roça sem agrotóxico, sem nada, tem o momento de pousio dessa roça, você constrói uma roça aqui hoje, colhe todo o produto dela, constrói uma outra aqui e vai construindo até voltar para aquela primeira, onde a floresta já se regenerou. O solo está fértil e você começa de novo, uma agricultura sustentável. O modo de vida dessas comunidades no geral é que conserva esse meio ambiente. E essa área exatamente da Jureia, como outras do Vale do Ribeira, está preservada por quê? Por conta do modo de vida dessa comunidade, de como ela lida com esse ecossistema, com a pesca, com a floresta (Dauro M. do Prado, 2011, informação verbal).

Meu pai foi enganado. Falaram para o meu pai trabalhar normal, ele fez a roça e já veio uma multa. Multado. E meu pai não sabia de nada, não sabia por quê. Foi aí que acabou nossa vida lá. Começaram os guardas a entrar nas casas, destampar panela para ver o que o pessoal estava comendo e pegar as roupas das mulheres, vê o que tinha, jogavam os colchões. Foi um inferno, acabaram com tudo. Fomos obrigados a sair, não podia plantar mais, não podia matar nada para se alimentar e foram acabando os estoques. Tinham dias que a gente fazia café com banana verde pros filhos da gente comer porque não tinha jeito. Como ia ficar num lugar daqueles? Os guardas entravam nas casas para ver se tinha caça, era um inferno e fui obrigada a sair. A gente vivia tão feliz, era um lugar tão bom (Glória do Prado Carneiro, 2011, informação verbal).

Desta forma, as comunidades caiçaras que viviam na Jureia se viram obrigadas a deixar seu território, como salientou Glorinha:

Depois que surgiu a estação ecológica começamos a ser retirados e viemos morar na Barra do Ribeira. Meu pai e minha mãe ainda moram lá, ele tem 82 anos e ela tem 73, ainda sobem a Serra da Jureia para vir para cá e voltam. A gente não queria sair, mas fomos obrigados. Fomos saindo aos poucos, alguns foram para Peruíbe, outros para o Guaraú e uns poucos para a Barra. Nossa família veio para a Barra, alguns irmãos

foram para Itanhaém. [...] E hoje, muito do pessoal que saiu de lá, tão sofrendo nas beiras das cidades e os filhos pegaram caminhos errados. O que tinha lá era diferente, a nossa cultura era outra. Foi se perdendo a cultura, e viemos aqui para a Barra, montaram a Associação para gente não perder a cultura e nossos filhos continuarem na mesma cultura, nos meus afazeres. Assim estamos até hoje, lutando para voltar para lá. A gente quer voltar para as nossas terras, enquanto meu pai e minha mãe vivem, não sei se vai ser possível, mas é nossa luta até hoje. [...] O pessoal foi saindo e foi obrigado a fechar a escolinha que tinha lá. Como o professor ia lá para dar aula para duas crianças? Ele saiu. E a escola foi acabando. Foi acabando todo mundo, porque também não tinha mutirão, ficou a maioria das coisas abandonadas. As pessoas saíram sem nada, sem direito a nada, só com a roupa do corpo, porque era longe e nem tinham como trazer as coisas (Glória do Prado Carneiro, 2011, informação verbal).

Assim sendo, além da restrição de acesso aos seus territórios e, consequentemente, a suas práticas socioculturais, o que ficou muito claro nas falas dos convidados foram as consequências destas restrições junto aos jovens, como destacou também Silvio¹⁵:

Eu fico triste porque se você chegar para um jovem que tá lá e perguntar, ele não vai saber te responder nada de lá, ele sabe o que ele aprende na escola, mas não sabe nada da cultura do lugar. Se você perguntar para ele: “Tinha baile?”, ele te dirá: “Não sei”. E tinha baile! Muita gente lá também fica triste porque com essas coisas dos jovens irem estudar longe, eles acabam ficando sozinhos, perdendo os filhos, porque eles saem de lá, vão trabalhar, vão estudar [...]. As crianças sofrem com isso, porque estando no lugar é mais fácil aprender. Teve uma época que uma professora foi para lá e ficou na minha casa, ela disse que nós éramos iguais índios. Não me surpreende, porque a gente pesca, caça, tira palmito, é cultura rural [...]. Essas escolas estão tirando as pessoas do meio do mato e levando para a cidade, então isso vai esvaziando.

15 Silvio Fernando Rodrigues, nascido em 1957 no bairro do Despraiado. O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 20 de agosto de 2011.

Que política é essa que nós estamos fazendo? De esvaziamento dessas comunidades? Será que é isso que a gente quer? Não, não é isso que a gente quer. Vamos fazer com que o jovem continue no seu território e vamos levar condições para lá. Internet e antena são coisas que não são difíceis, fazer um convênio com o governo federal. São investimentos públicos que tem que ser feitos... Agora, se você dá condições de ele ficar lá até o ensino médio, aí ele quer fazer a faculdade dele, tem direito de escolher, de sair. Mas ter certeza de que quando ele tiver desse tamanho aqui, ele vai querer voltar, porque o sítio é um lugar bom para viver, não é um inferno. Por que esses jovens vão embora e não querem voltar? Por causa das condições das estradas, da falta de emprego. O poder público tem que investir mais, nós estamos perdendo o local de moradia.

Em consequência da criação da Estação Ecológica da Jureia-Itatins, as comunidades caiçaras criaram em 1989 a União dos Moradores da Jureia (UMJ), que tinha como principal objetivo lutar pela revogação da lei que criou a Estação Ecológica e pela criação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável da Jureia-Itatins, como esclareceu Dauro:

Foi aí que criamos a UMJ, da qual eu sou presidente, em 1989. Mas a luta começou em 1987. Começamos a reunir todas as comunidades da Jureia para lutar pelos direitos das comunidades tradicionais. O objetivo da UMJ é mudar a lei, criar uma unidade de conservação de uso sustentável para que as comunidades continuem com seu modo de vida. [...] Tendo nosso território nós podemos fazer tudo: pesca, mutirão, fandango, tudo... Na Jureia nossa briga, nossa luta é mudar a lei. Transformar toda aquela área em reserva de desenvolvimento sustentável, para que possamos voltar para lá, assim nós também tomaríamos conta dos recursos que tem ali [...]. As comunidades indígenas e quilombolas têm um marco legal, elas estão na lei. E nós precisamos dar visibilidade às comunidades caiçaras para que um dia elas também estejam. Porque a partir do momento que você tem um marco legal, você tem como cobrar mais afincado do poder público.

Já no que se refere às comunidades quilombolas, elas já têm seus direitos garantidos por lei, o que trazem para estes grupos diversos benefícios,

como destaca Chico:

Nesse ano [2002] também fomos reconhecidos como comunidade quilombola e ganhamos o prêmio Rio+10 pela ONU, que possibilitou a saída do primeiro mandirano para fora do país e ir à Johannesburgo na África do Sul. Eu fui mostrar nosso trabalho de preservação ambiental e de desenvolvimento social da comunidade. Com esse trabalho também ganhamos o prêmio ECO 99, da Shell. Nós ressaltamos esse prêmio não pelo prêmio, mas pela valorização do nosso trabalho, porque a gente lá na roça não percebe a importância do nosso trabalho, tínhamos a impressão de que a gente nem faz parte desse país. Mas nós participamos sim, nossos antepassados morreram lutando para melhorar nosso país e até hoje nós trabalhamos para melhorar isso. Conseguimos vários benefícios, entre as mulheres e os jovens. [...] Com isso as pessoas veem que o Mandira está no caminho certo, e não é que estamos fazendo agora, não tem nada de novo, tudo aprendemos com nossos antigos. Hoje tem educação ambiental, mas o que fazemos são coisas que meu avô fazia, só não possuía esse nome. Hoje é proibido derrubar a margem do rio, e naquele tempo o pessoal preservava uma vasta margem do rio, nós sempre tivemos esse cuidado da preservação porque nós dependemos da natureza.

Ainda nas palavras de Chico, com o reconhecimento dos direitos das comunidades tradicionais quilombolas foi criada a Equipe de Articulação e Acessório das Comunidades Negras do Vale (EAACONE), com sede em Registro-SP. Esta tem como objetivo “planejar a articulação das comunidades para buscar seus direitos, pois antes da sua criação nós não sabíamos de nossos direitos enquanto negros, e com esse grupo temos acesso a essas informações. Agora temos orgulho de sermos negros e fazermos parte da história do Brasil”.

Em decorrência dessa organização, foi demandada por estas comunidades junto ao Iphan a aplicação do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA). A técnica do ISA, Anna

Maria¹⁶, responsável pela aplicação do inventário, destacou:

São 16 comunidades que participam: aqui embaixo nós temos em Cananeia os quilombos do Mandira, Morro Seco. Em Eldorado nós temos o Abobral, Sapatu, Pedro Cubas, Pedro Cubas de Cima, Ivaporunduva, São Pedro, Galvão, Nhunguara. Em Iporanga nós temos Santa Rosa, Pilões, Pombas e Praia Grande. Em Itaoca temos Cangume e Porto Velho. Em cada comunidade dessas nós temos um agente cultural treinado por nós do ISA e pelo Iphan para aplicar os questionários do inventário. [...] Uma coisa preocupante é o declínio da atividade agrícola, a atividade de roça. É claro que a ajuda do governo a essas comunidades é importante, mas sem uma política de incentivo à roça acabam solapando essa atividade, e sem a roça não temos o mutirão, pulhuva, nem reunida, nem auxílio, não tem mais, e se a gente não tem mais isso não tem os bailes depois, e se a gente não tem os bailes a gente não tem as musquetas, a dança do chapéu, a anhamaruca, o fandango, e se a gente não tem os produtos da roça a gente não tem mais o tipiti, peneira, pilão, a roda, o monjolo... quer dizer, acaba tudo, aí a gente vê o sistema. [...] Se a vida é difícil na roça, é importante que a gente crie condições pra que não seja tão difícil.

Por fim, Paulo Fortes em seu depoimento sintetiza a atual situação das comunidades tradicionais, em particular as caiçaras, perante as legislações ambientais:

Com as leis ambientais, não sou contra porque elas são necessárias, mas não se pensou no caiçara que vive lá. A lei protege a formiga, o caramujo, o lagarto, o jacaré, o macaco, a onça, mas não protege o homem. Hoje em dia, se a gente passar nas ruas do litoral, a gente encontra uma roça de mandioca. Mas é como se fosse um museu, porque hoje não tem como plantar. Durante séculos o caiçara viveu e preservou aquilo, mas a lei tem que ser alterada para que ele possa viver. Claro, com certo limite, que reprima aquilo que não tá certo, mas a gente não pode deixar que ele não viva. Ele foi expulso do seu habitat e veio engrossar a periferia das cidades, com subemprego.

16. Anna Maria de Andrade é antropóloga e trabalha no Instituto Socioambiental (ISA). O depoimento foi concedido na Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira em Iguape-SP no dia 27 de agosto de 2011.

A partir do exposto nos depoimentos, é possível afirmar que o patrimônio cultural e as práticas socioespaciais das comunidades tradicionais não só de Iguape, mas de todo o Vale do Ribeira, estão diretamente relacionados às relações destes grupos com os seus territórios, territórios estes em que a natureza se faz fortemente presente. Desta forma, considerando ainda que mais de 50% desta região do estado de São Paulo estão protegidos como Unidades de Conservação, os conflitos com as comunidades tradicionais são inevitáveis, constituindo-se em um desafio aos órgãos de preservação do patrimônio cultural de promoverem a mediação destes conflitos e na defesa dessas comunidades e de sua cultura.

4 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

O patrimônio historicamente se constitui enquanto campo de disputas, campo em que os grupos sociais hegemônicos têm seus sustentáculos de identidade melhor representados. Contudo, Canclini (1994) salienta que apenas esse apontamento é insuficiente para entender o patrimônio como tal. Para o autor:

A sociedade não se desenvolve apenas por meio da reprodução incessante do capital cultural hegemônico, nem o lugar das classes populares se explica unicamente pela sua posição subordinada. Como espaço de disputa econômica, política e simbólica, o patrimônio está atravessado pela ação de três tipos de agentes: o setor privado, o Estado e os movimentos sociais. As contradições no uso do patrimônio têm a forma que assume a interação entre estes setores em cada período (CANCLINI, 1994, p. 100).

Desta forma, neste campo de disputas, o objetivo deste projeto foi de, a partir de uma educação patrimonial libertadora (FREIRE, 1994; SCIFONI, 2011, 2012), conferir ao que Canclini (1994) denominou de movimentos sociais o protagonismo de sua própria história, dando visibilidade às suas memórias sociais, evidenciando seus patrimônios culturais e a luta destes para salvaguardá-las, mesmo sem o respaldo e muitas vezes contra a vontade do Estado.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Obras escolhidas, v. 1).
- CANCLINI, Néstor Garcia. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, DF, n. 23, p. 95-115, 1994.
- CARLOS, Ana Fani A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES, 1., 2004, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. p. 1-20.
- HAESBAERT, Rogério. *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto, 2013.
- PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. *Arquivos da Memória*, Lisboa, n. 2, p. 4-23, 2007.
- PEREIRA, Danilo Celso. O Conjunto Histórico e Paisagístico de Iguape: um caso paradigmático das políticas de preservação do patrimônio cultural nacional no estado de São Paulo. In: ENCONTRO INTERNACIONAL ARQUIMEMÓRIA, 4., 2013, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: EDUFBA, 2013.
- SCIFONI, Simone. Educação Patrimonial para o exercício da cidadania. In: SCIFONI, Simone (org.). *Caderno de educação patrimonial: memórias urbanas de Iguape-SP*. Iguape: Prefeitura de Iguape: Universidade de São Paulo, 2011. p. 24-34. Disponível em: <https://casadopatrimonio-vp.files.wordpress.com/2014/09/caderno-de-iguape.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila B. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Iphan, 2012. p. 30-37.

CONSTRUINDO UMA REDE DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:

A EXPERIÊNCIA DA REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL (REPEP)

ANACLARA VOLPI ANTONINI, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO,
SÃO PAULO, BRASIL.

Geógrafa e mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Realiza pesquisas sobre patrimônio cultural, memória, urbanização e lugares de memória relacionados à ditadura militar. É membro do conselho gestor da Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep) desde 2013.

E-mail: anaclaravolpi@gmail.com

MARIANA KIMIE DA SILVA NITO, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO,
SÃO PAULO, BRASIL.

Arquiteta e urbanista, doutoranda pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. É mestre em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Possui especialização em Gestão de Restauro e Prática de Obras de Conservação pelo Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada (Ceci) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É membro do conselho gestor da Repep desde 2014. Atua na área do patrimônio com foco em cidades, memória e educação.

E-mail: marykn@gmail.com

MARYCLEA CARMONA MAUES NEVES, INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO
E ARTÍSTICO NACIONAL, BRASÍLIA (DF), BRASIL.

Analista na superintendência do Iphan em São Paulo, administradora pela Universidade da Amazônia (Unama), especialista em Estudos Culturais da Amazônia e mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio do Centro Lúcio Costa do Iphan e membro do conselho gestor da Repep desde 2014.

E-mail: marymaues@gmail.com

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp233-254>

CONSTRUINDO UMA REDE DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A EXPERIÊNCIA DA REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL (REPEP)

ANACLARA VOLPI ANTONINI, MARIANA KIMIE DA SILVA NITO, MARYCLEA CARMONA MAUES NEVES

RESUMO

A Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep) é uma rede aberta de que participam pessoas interessadas em debater e atuar em questões práticas e teóricas relacionadas à educação patrimonial. A rede surge a partir de uma reflexão crítica sobre o campo da educação patrimonial, constituído por ações educativas fragmentadas produzidas em museus, centros de memória, escolas, ONGs, consultorias de arqueologia e órgãos de preservação, entre outros lugares. Ao encarar a educação como um processo de ação e transformação, a rede propõe repensar tanto a fundamentação teórica neste campo quanto as práticas educativas. O artigo apresenta a trajetória de construção da Repep, evidenciando os desafios e caminhos percorridos desde seu início até sua consolidação. A partir de entrevistas, de documentos produzidos na trajetória da rede e de nossa atuação como integrantes do coletivo, organizamos as narrativas da Repep em três momentos relacionados a transições marcantes: a ideia e a formação de uma rede virtual, quando foi construído o primeiro banco de dados; ampliação para além dos muros da universidade e de instituições, quando ocorreram os encontros entre os membros do coletivo; e consolidação e fortalecimento da rede, com a formação dos grupos de trabalho e ampliação da atuação. Ao final, apontamos alguns desafios e perspectivas que se apresentam no estágio atual da Repep. Com este trabalho, pretendemos contribuir e inspirar a formação de outras redes de patrimônio cultural e de educação patrimonial.

PALAVRAS-CHAVE

Educação patrimonial. Ação educativa-cultural. Redes sociais.

BUILDING A HERITAGE EDUCATION NETWORK: THE EXPERIENCE OF REPEP (PAULISTA NETWORK OF HERITAGE EDUCATION)

ANACLARA VOLPI ANTONINI, MARIANA KIMIE DA SILVA NITO, MARYCLEA CARMONA MAUES NEVES

ABSTRACT

The Paulista Network of Heritage Education (REPEP) is an open network in which people interested in debating and acting in practical and theoretical matters related to heritage education can participate. The network came to be from a critical reflection about the field of heritage education formed by fragmented educational actions performed by museums, memory centers, schools, NGOs, archaeology consultancies, preservation agencies, among others. In facing education as a process of action and transformation, the network proposes to rethink the theoretical foundation of this field as well as its educational practices. The article presents the trajectory of the construction of REPEP, showing the challenges and paths taken since its inception until its consolidation. From interviews, documents and our own experience as members of the network, we organized the narratives of REPEP in three moments related to the notable transitions in way of acting: the idea and the formation of a virtual network, when the first database was assembled, widening beyond the walls of the university and institutions, when members of the collective started meeting; and consolidation and strengthening of the network, with the formation of workgroups and increased activity. We finish by pointing some challenges and future perspectives for the current stage of REPEP. With this work, we intend to contribute and inspire the formation of other networks in the fields of cultural heritage and heritage education.

KEYWORDS

Education heritage. Education-cultural action. Social network.

1 INTRODUÇÃO

A Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep) é uma rede aberta à participação de todos os interessados em questões práticas e teóricas relacionadas à educação patrimonial. Criado em 2011, o coletivo tem o objetivo de constituir uma rede de troca de conhecimento e experiências ligadas à educação patrimonial no estado de São Paulo. Desde sua criação, a Repep foi se ampliando, até se tornar um espaço efetivo de articulação entre profissionais e sujeitos de diferentes segmentos nas áreas de cultura e educação, envolvidos em projetos e temáticas de proteção e valorização da memória coletiva e do patrimônio cultural.

A Repep se consolidou como um coletivo educador, constituindo-se como um espaço de formação por meio das ações práticas desenvolvidas. Atualmente, a rede é composta por pessoas de diferentes formações e origens¹,

1. O coletivo da Repep é formado hoje por educadores, historiadores, geógrafos, arquitetos, jornalistas, agentes culturais, integrantes de movimentos sociais, pesquisadores e estudantes. Também fazem parte da rede pessoas vinculadas a diferentes instituições, porém, como explicitaremos a seguir, para garantir a autonomia de gestão em rede, as instituições não têm poder de influência e decisão nas atividades, evitando assim o conflito de interesses em função da atuação profissional e/ou institucional dos membros. Tendo a Repep caráter voluntário, as instituições atuam no sentido de auxiliar na viabilidade física e econômica das ações e/ou apoiá-las. A Repep conta com participantes das seguintes instituições ou coletivos: Universidade de São Paulo; Departamento do Patrimônio Histórico da Prefeitura de São Paulo; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Movimento Baixo Centro; Movimento pela Reapropriação da Fábrica de Cimento de Perus; Ponto de Memória da Brasilândia; Universidade de Taubaté, entre outras.

que se reúnem periodicamente para compartilhar experiências práticas, avaliar conjuntamente os significados e alcances de diferentes iniciativas, problematizar e refletir sobre os princípios e a base conceitual utilizados na educação patrimonial, facilitar a construção de ações em parceria e produzir e disponibilizar referencial teórico e acadêmico nesse campo.

Neste artigo, apresentamos a trajetória de constituição da Repep, evidenciando os desafios e caminhos percorridos desde o início até sua consolidação. Para acessar e elucidar tal trajetória, fizemos entrevistas estruturadas com membros da rede², que são parte importante dessa história e expressam essa experiência de trabalho coletivo. Organizamos as narrativas da Repep em três momentos diferentes, que se constituem em transições marcantes de sua atuação: a ideia e a formação de uma rede virtual; expansão para além dos muros da universidade e de instituições; e consolidação e fortalecimento. Ao final, apontamos alguns dos desafios e perspectivas que se apresentam no estágio atual da Repep. Com este trabalho, pretendemos contribuir e inspirar a formação de outras redes de educação patrimonial.

2 A IDEIA E A FORMAÇÃO DE UMA REDE

A educação patrimonial é um campo ainda hoje em construção no Brasil. Apesar de empenhos recentes na definição de entendimentos institucionais e do estabelecimento de marcos programáticos³, o tema ainda possui um referencial teórico escasso. Os projetos e ações desenvolvidos possuem ampla diversidade temática, com frentes múltiplas e por vezes contraditórias de atuação (SCIFONI, 2014). Trata-se de uma atuação dispersa e individualizada, ligada majoritariamente a ações educativas em museus, atividades referentes à arqueologia de contrato e/ou licenciamentos ambientais, projetos de instituições de ensino, de organizações civis e instituições de preservação da memória e produção de material pedagógico. Ademais, a própria escassez de embasamento teórico dificulta que as práticas sejam repensadas coletivamente, considerando as novas premissas que almejam

2. Agradecemos as contribuições de Cíntia Soares, Gabriel Fernandes, João Lorandi Demarchi, Regina Bortoto e Simone Scifoni pelas entrevistas cedidas para a formulação deste artigo.

3. Entre eles destacamos: o I Encontro Nacional de Educação Patrimonial, realizado em 2005, em São Cristóvão (CE); a Carta de Nova Olinda, de 2009, com diretrizes sistematizadas para o projeto Casas do Patrimônio; a publicação sobre educação patrimonial do Iphan (2014); e a Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016.

a educação patrimonial como campo dialógico e de promoção do respeito à diversidade cultural, como analisa Simone Scifoni (2015), geógrafa e ex-técnica do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat) e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Diante disso, ficou clara a necessidade de uma articulação maior entre os profissionais da área, que então desenvolviam projetos e ações de forma pulverizada no território paulista. Assim foram dados os primeiros passos para a formação de uma rede com o intuito de estimular a difusão das experiências e facilitar o diálogo. A primeira tentativa de viabilizá-la foi empreendida em 2008, por Simone Scifoni, quando ela era parte da equipe de educação patrimonial da Superintendência do Iphan de São Paulo, durante uma oficina sobre o tema. Na ocasião, foi proposto um projeto que mapearia as instituições e os profissionais atuantes no campo da educação patrimonial e organizaria um encontro entre estes para pensar coletivamente como a rede poderia funcionar e se constituir. A ideia do desenvolvimento da rede no âmbito do Iphan estava ligada ao papel dessa instituição como catalisadora, a fim de estimulá-la e geri-la por meio da articulação em rede, em uma perspectiva associada ao projeto Casas do Patrimônio⁴, até então não implementado no estado.

No entanto, apenas em 2010⁵ a ideia de constituir a rede foi retomada, na forma de um projeto de cultura e extensão. A proposta foi suspensa devido à sua dimensão demasiado ampla, mas nos anos seguintes foi elaborada uma nova estratégia, de modo que partes do projeto inicial foram divididas em etapas e adaptadas aos editais de pesquisa e extensão da universidade a fim de viabilizá-lo.

A rede teve início efetivamente em 2011, com um projeto no Programa Ensinar com Pesquisa da Universidade de São Paulo (USP)⁶, organizado pelo

4. O projeto Casas do Patrimônio foi implementado pelo Iphan com intuito de estabelecer uma relação mais próxima entre a instituição, os poderes públicos e a sociedade civil, por meio do diálogo, de experiências e de ações práticas e educativas voltadas à preservação do patrimônio cultural (BIONDO, 2016; IPHAN, 2015).

5. A lacuna de tempo corresponde à saída de Simone Scifoni do Iphan e seu ingresso como docente na Universidade de São Paulo (USP).

6. O programa tem duração de um ano e visa incentivar os alunos da graduação a investir em projetos de pesquisa de iniciação científica.

Laboratório de Geografia Urbana (Labur) do Departamento de Geografia, tendo um coordenador do projeto e dois bolsistas. Nesse primeiro momento, foi realizada uma pesquisa sobre quem estava atuando com educação patrimonial, por meio da identificação e mapeamento das instituições, profissionais envolvidos e iniciativas na área no estado de São Paulo. O recorte territorial foi uma premissa para viabilizar a pesquisa e aproveitou também a base inicial existente para contatar os profissionais e instituições a partir do banco de dados e contatos constituído pela professora durante suas atividades como técnica no Iphan de São Paulo.

As dificuldades iniciais do projeto estavam relacionadas à comunicação com as instituições e os profissionais. Em alguns casos, foi necessário fazer contato pessoal, além da via telefônica e do e-mail. Outro contratempo foi a qualidade e a especificação das informações e dos materiais das ações de educação patrimonial, o que impossibilitava a padronização das informações da pesquisa, conforme explica Cíntia Soares, uma das bolsistas naquele momento:

A dificuldade estava em marcar reuniões e conseguir a atenção das instituições. Foi necessária a elaboração de uma carta/ofício para formalização, mas, mesmo assim, muitos dados ficaram incompletos e os projetos foram inseridos no blog/site inacabados, o que prejudicou de certo modo a própria constituição do acervo (SOARES, 2015).

O cenário apresentado tem como grande problemática para o início da atuação da rede a dificuldade de compartilhamento do conhecimento. Alguns paradigmas e dilemas são enfrentados neste momento, como: “por que ajudar quem eu não conheço?”; “por que as pessoas não criam suas próprias ações?”; “por que incentivar a concorrência?”; “e se usarem minha ideia sem minha autorização ou sem me citarem?”; “e se criticarem minha ação?”; “e se encontrarem erros nela?”. Se partirmos da perspectiva de que a educação faz parte do conhecimento e da construção coletiva, podemos superar tais receios e transformá-los em boas contribuições, tais como: “a minha ação educativa vai ficar acessível para quem a promove, para aqueles que participaram e para futuros colegas ou interessados”; “a ação pode inspirar outras ações e ser usada com diferentes propósitos que não haviam sido previamente imaginados”; “críticas e sugestões podem trazer

melhorias no desenvolvimento das ações e materiais”; “a ação pode se ampliar e ter impactos muito maiores”. O compartilhamento é um desafio contemporâneo, enfrentado em diversos contextos, mas, em se tratando de educação patrimonial e do patrimônio cultural, é imprescindível o diálogo e a partilha do conhecimento.

Já em 2012, o projeto da rede de educação patrimonial passou a ser desenvolvido no âmbito do programa Aprender com Cultura e Extensão⁷ e em parceria com o Centro de Preservação Cultural (CPC) da USP, possibilitada pelo então diretor José Tavares Correia de Lira. Dessa forma, foi possível criar um *site* para disponibilizar o banco de dados que vinha sendo construído. A criação desse banco de dados, com a disponibilização das informações levantadas numa plataforma digital, teve a finalidade inicial de socializar informações sobre projetos, profissionais e atividades. Além disso, possibilitou a construção efetiva de uma rede de troca de informações e experiências, colocando os profissionais e demais interessados em contato a partir dos projetos de educação patrimonial realizados.

Para montar o *site*, foi necessário o tratamento dos dados conseguidos na pesquisa, principalmente a adaptação das informações para um formato em que fosse possível estabelecer *links* entre os projetos e os profissionais. Para esse processo, foi necessário refazer e rever todas as informações levantadas e adaptá-las ao novo formato. Esse também foi o momento em que se chegou ao nome “Rede Paulista de Educação Patrimonial”, formalizado e consolidado pelos bolsistas.

Nesse mesmo ano de 2012, a bolsista Cíntia Soares, estudante de geografia da USP, apresentou o projeto “Educação patrimonial: um possível diálogo?” no Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP (Siicusp) e um pôster sobre o projeto no II Simpósio Aprender com Cultura e Extensão da USP, pelo qual recebeu menção honrosa.

No ano de 2013, a Repep continuou seu processo de consolidação virtual por meio da renovação no programa da USP. Seguindo o mesmo formato, foi dada continuidade ao banco de dados e à construção e sistematização do *site*, além da organização de um primeiro encontro, visando

7. O programa fomenta ações de cultura e extensão por meio de projetos temáticos voltados para os desafios da realidade interna e externa à universidade, com duração de um ano.

criar um diálogo efetivo entre os profissionais contatados e discutir como a rede poderia funcionar. A prática dos encontros presenciais esteve presente nas propostas e projetos anteriores da rede, mas nunca havia tomado força. O engajamento para a realização dos encontros presenciais surgiu pelo interesse externo sobre a Repep, a partir de algumas pessoas que tomaram conhecimento do banco de dados durante o curso de extensão “Patrimônio e ação: políticas de preservação do patrimônio material na contemporaneidade”, ministrado por Simone Scifoni e Flávia Brito no CPC de março a abril de 2013. Assim, surgiu o interesse dos participantes em formar um grupo de discussão sobre educação patrimonial, inspirados na temática apresentada no curso, começando então os primeiros encontros presenciais periódicos.

3 EXPANSÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE E DAS INSTITUIÇÕES

Com o início dos encontros em maio de 2013, os profissionais interessados começaram a se reunir e a definir uma agenda de discussões⁸. As reuniões se iniciaram com o compartilhamento de experiências, ideias, ações, projetos, dúvidas e inquietações sobre este campo de atuação, principalmente para que os integrantes se conhecessem melhor. A cada reunião eram definidas as pautas seguintes, conforme as necessidades do grupo, que ia aprendendo a se organizar como rede e a lidar com problemáticas como a alternância entre reuniões cheias e outras quase vazias, até que um grupo de integrantes mais frequentes se consolidou, com reuniões quinzenais. Posteriormente, começaram as primeiras discussões teóricas sobre educação patrimonial no Brasil por meio da leitura de textos.

Neste cenário dos primeiros encontros, os bolsistas da USP João Demarchi e Ricardo Soares, então estudantes do curso de história, passaram a participar ativamente das reuniões e a ajudar na organização dos materiais de educação patrimonial reunidos na primeira fase da rede e de outros que foram sendo produzidos pela própria Repep. Além disso, Demarchi e Soares tiveram um papel fundamental na divulgação das reuniões e atividades, na

8. As primeiras reuniões ocorreram no *campus* da USP e, posteriormente, passaram a ocorrer no CPC-USP, que se localiza no centro da cidade de São Paulo. A mudança visava melhorar o acesso dos demais interessados e foi sugestão dos profissionais que trabalhavam no CPC-USP. Segundo Fernandes (2015), desta forma se fortaleceu a relação institucional entre o órgão e a Repep.

produção de boletins informativos e na redação das memórias das reuniões, que eram mandadas a todos os contatos coletados desde o início da rede⁹.

A partir da leitura crítica do *Guia básico de educação patrimonial* do Iphan (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999), de Paulo Freire (1979) e de outras discussões de âmbito teórico sobre educação e patrimônio cultural, a Repep decidiu elaborar um conjunto de princípios compartilhados pelos membros naquele momento. Tratava-se de aprofundar a discussão sobre os sentidos da educação patrimonial que norteavam (e continuam norteando) a atuação da Repep e de seus membros. Foram debatidos os limites de práticas patrimoniais e de educação patrimonial baseadas na transmissão de valores e em uma relação passiva tanto no processo educativo quanto na própria relação das pessoas com o patrimônio cultural institucionalizado. Como fruto deste trabalho coletivo e intenso, foram escritos os “Princípios da educação patrimonial”, que se constituíram como diretriz para as ações da rede e a implementação de sua dinâmica de trabalho. Tais princípios não buscam estabelecer uma metodologia com diretrizes fechadas para a educação patrimonial, mas sim elencar um conjunto de conceitos relacionados às práticas e objetivos dos grupos que compõem a rede, resumidos a seguir¹⁰:

(1) *Transversalidade*: a educação patrimonial deve ser componente essencial e transversal a todo processo de patrimonialização, estando presente desde o início, nos estudos e pesquisas para a identificação e preservação, até o final, nas decisões sobre restauros e intervenções. Ela não é etapa final dos estudos, como se tratasse de mera difusão cultural, divulgação ou transferência de informações sobre o patrimônio tombado. Ela deve ser compreendida como ação cultural, no sentido da sensibilização e mobilização dos grupos para a identificação e proteção compartilhada do patrimônio.

(2) *Autonomia, centralidade dos sujeitos e dialogicidade das ações*: a educação patrimonial deve ser compreendida como ação dialógica entre sujeitos, a partir da escuta e valorização do olhar do outro. Não se trata, portanto, de uma concepção educativa conteudista, que procura levar informação sobre o patrimônio. Trata-se de construir um

9. Alguns dos membros atuais da Repep tiveram o primeiro contato com a rede justamente por estes materiais, que foram progressivamente despertando interesse pelas atividades desenvolvidas.

10. Para texto completo dos princípios, cf. Repep (2014a).

processo educativo dialógico, no qual os protagonistas das ações são os sujeitos, mais do que as instituições e os objetos ou práticas patrimoniais. É a partir dos sujeitos, em diálogo horizontal com eles, que devem surgir os objetivos, princípios, procedimentos e conclusões das ações patrimoniais.

(3) *Dimensão política*: a educação é uma ação eminentemente política, assim como é o campo do patrimônio cultural. Negar à ação educativa sua condição política é tentar neutralizar qualquer efeito sobre os sujeitos que nela se inserem; e mesmo tal negação, em última instância, envolve a afirmação de uma posição política. O patrimônio cultural, por sua vez, é igualmente político em todas as suas dimensões, configurando-se como um campo tenso, marcado por disputas constantes pela construção (e institucionalização) de significados e narrativas sobre objetos e práticas sociais. As ações de educação patrimonial devem, portanto, questionar e problematizar as próprias políticas públicas de preservação do patrimônio e suas visões de mundo e valores.

(4) *Respeito à diversidade*: a educação patrimonial deve se nutrir do respeito à diversidade de narrativas, interpretações e sentidos atribuídos aos patrimônios por diferentes grupos. A narrativa técnica acadêmica, dos órgãos de preservação ou das instituições universitárias, não deve se sobrepor aos saberes empíricos locais como se fosse verdade absoluta, negando os conhecimentos populares produzidos no cotidiano e na experiência. A educação patrimonial, de caráter dialógico, parte da escuta e valorização do conhecimento do outro.

(5) *Interlocução*: memória e patrimônio cultural no Brasil passaram a ser compreendidos como direitos sociais amplos, cuja proteção e valorização devem envolver não somente o poder público, mas toda a sociedade, em uma tarefa compartilhada. O compartilhamento precisa abranger todos os momentos da prática de proteção, não estando restrito apenas à conservação física. Neste sentido, as práticas da educação patrimonial têm de ser realizadas em constante interlocução com as comunidades. Os projetos e ações não podem se impor aos lugares como estratégias concebidas de cima para baixo. Eles devem partir das condições e necessidades das localidades em que se atua, dialogando com elas.

(6) *Transformações sociais*: duas são as dimensões a considerar neste princípio. Na primeira, entende-se que o patrimônio cultural se

transforma na medida em que é vivido e praticado. Neste sentido, toda ação de educação patrimonial deve reconhecer a possibilidade da mudança e a perspectiva da transformação. Na segunda dimensão, entende-se que, se por um lado o patrimônio cultural oficial espelha as manifestações de poder das classes dominantes, suas representações e sentidos, por outro, ações educativas focadas no patrimônio podem criar momentos de reflexão sobre esta condição, visando sua superação.

Durante as reuniões ordinárias, observou-se a necessidade de ampliar as discussões, as ações e a participação na rede, o que levou ao I Encontro de Trabalho da Repep, em 24 de maio de 2014, no campus Santo Amaro do Centro Universitário Senac. Como apresentado na “Carta da Repep” (REPEP, 2014b), que condensa os debates do encontro, o objetivo do evento foi debater coletivamente os objetivos de uma rede de educação patrimonial, assim como as estratégias de atuação e o envolvimento de seus membros. Foi um momento proveitoso de debates que contou com a presença de gestores públicos na área de patrimônio, profissionais de museus, prefeituras, educadores da rede pública e privada, integrantes de movimentos sociais e pesquisadores.

A primeira parte do encontro aconteceu pela manhã, com uma mesa-redonda da qual participaram representantes do Iphan e da Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira (Sônia Florêncio e Alberto Bertagna¹¹), e do Departamento do Patrimônio Histórico (DPH) da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (Nadia Somekh)¹². Ao final, Gabriel Fernandes, da Repep, apresentou os princípios discutidos pela rede até então.

Na parte da tarde, os participantes se reuniram para um debate constituído de três perguntas: (1) “O que deve ser a Repep?”; (2) “Como fazer acontecer?”; e (3) “Como cada um pode contribuir para a Repep?”. As discussões foram produtivas, tiveram grande participação e identificaram uma série de demandas em relação à rede, que foram discutidas conjuntamente e sistematizadas na “Carta da Repep”. Como sintetizado nesse documento, o interesse despertado pela realização do encontro e a presença de profissionais,

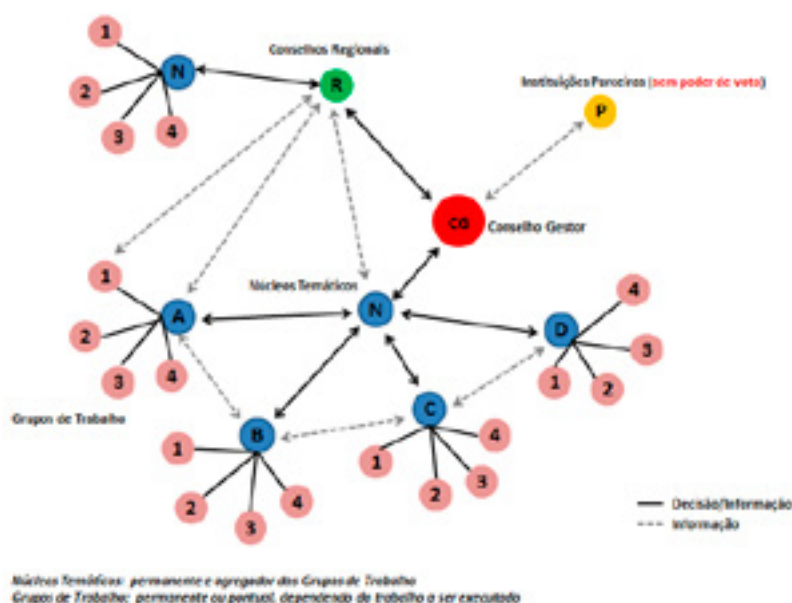
11. Respectivamente, na época, da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) do Iphan e da Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira do Iphan em São Paulo.

12. Diretora do DPH e presidente do Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (Conpresp).

inclusive de outros estados brasileiros, evidenciaram algumas questões problemáticas desta área de atuação. Entre elas, a insuficiência de espaços de debate e articulação em educação patrimonial; a grande fragmentação e pulverização das práticas, que acarreta um isolamento dos profissionais; e inquietações de ordem teórica e metodológica que ainda carecem de aprofundamento.

É possível afirmar que o I Encontro de Trabalho mudou a dinâmica da rede, agregando mais interessados e inserindo-a em um contexto maior de atuação, estabelecendo diálogos com o Iphan e com outros coletivos e movimentos sociais. Ao mesmo tempo, tornou-se necessário estabelecer de maneira clara os objetivos da rede e sua forma de atuação, o que levou à criação de um grupo de trabalho para elaborar um estatuto, discutido coletivamente nas reuniões gerais e concluído em dezembro de 2014¹³. Neste movimento, e como fruto da organização dos membros para a realização do encontro, foi decidida a configuração da Repep, composta por grupos de trabalho (GTs) e conselhos regionais autônomos (R) interligados ao conselho gestor (CG), que atua de maneira horizontal em reuniões mensais e articula as ações, debates e estudos desenvolvidos nos GTs e conselhos (Figura 1).

FIGURA 1
Organograma
da Rede Paulista
de Educação
Patrimonial.



13. Para texto completo do estatuto, cf. Repep (2015).

Cabe destacar ainda a implementação de reuniões abertas, que se dedicam especialmente à recepção de pessoas ou coletivos interessados em conhecer e participar da Repep. De frequência bimestral ou extraordinária, em função da manifestação de interesse, essas reuniões ampliaram a atuação da rede e criaram uma série de GTs de acordo com as demandas incorporadas.

4 CONSOLIDAÇÃO E FORTALECIMENTO DA REDE

Diante da repercussão do I Encontro de Trabalho e do amadurecimento em relação ao funcionamento em rede (expresso nos documentos formalizados), a Repep potencializou e diversificou seu campo de atuação, tornando-se uma referência de como repensar coletivamente a atuação em educação patrimonial e constituindo-se como um lugar de aprendizagem e formação ao aglutinar pessoas interessadas. (Figura 2)

Segundo Regina Bortoto (2015), a atuação da rede é muito importante por contribuir com debates sobre educação, patrimônio cultural e memória, entre outros, e principalmente por ser um espaço de articulação de diálogo com órgãos de preservação, escolas e grupos organizados, numa reflexão sobre a educação patrimonial que amplia o conhecimento de todos. Para ela, “mesmo que timidamente ainda, hoje a Repep contribui muito no debate sobre qual é o papel do ‘patrimônio’ para representar quem não tem direito a voz”.

Assim, a Repep atrai cada vez mais membros, profissionais interessados e instituições que dão suporte e credibilidade para suas ações. Nessa conjuntura, Gabriel Fernandes (2015) concorda que

é justamente neste momento recente [...] que parece que os maiores méritos foram alcançados, na medida em que vêm se organizando ações colaborativas com coletivos diversos na cidade (e, em menor medida, no estado). Este fôlego novo parece ser também mérito de um grupo novo de participantes, que se articulou à rede do Encontro de Trabalho para cá, e dos mais antigos que permaneceram. Isto tudo parece ser também uma contribuição importante para o campo, na medida em que tensiona os limites tradicionais do que costumava ser chamado de “educação patrimonial” (FERNANDES, 2015).

FIGURA 2

Reunião geral da
Repep no CPC-USP
Fonte: Acervo
Repep, 2015.



De acordo com Gabriel, o fenômeno de crescimento se revela principalmente pela adesão de grupos diversos da sociedade civil e de coletivos culturais à Repep. Ganhou força, no final de 2014 e início de 2015, a participação destes grupos por meio das reuniões abertas, em que propõem demandas de trabalho sobre patrimônio cultural para a rede, visando à construção coletiva de ações de educação patrimonial de acordo com os princípios já estabelecidos. Assim, atinge-se uma das motivações da criação da Repep: ser um espaço que efetivamente conecta pessoas, órgãos públicos, universidades etc., propondo o diálogo e a construção coletiva.

Como assinalado, foram sendo formados vários grupos de trabalho, fortalecendo também a articulação em rede. Os GTs são interligados pelos princípios da Repep e pelas reuniões gerais mensais, quando compartilham suas atividades, mas, ao mesmo tempo, possuem autonomia de atuação e articulação. Alguns deles já concluíram suas atividades¹⁴, enquanto outros são reativados conforme a demanda. Atualmente, existem cinco grupos de trabalho em andamento na Repep:

14. A exemplo do GT Paranapiacaba, que subsidiou o desenvolvimento de ações educativas na Vila de Paranapiacaba, da Prefeitura Municipal de Santo André, com apoio do Iphan.

- (1) *GT Site/Banco de Dados*: fomento e revisão do *site* e do banco de dados de profissionais, projetos e ações de educação patrimonial;
- (2) *GT Baixo Centro*: elaboração do Inventário Participativo do Minhocão (Elevado Costa e Silva) com o objetivo de identificar os sujeitos sociais e suas referências culturais, de forma a construir argumentos contra a gentrificação da região, em parceria com o Movimento Baixo Centro;
- (3) *GT Licenciamento Ambiental*: discussão sobre educação no contexto dos licenciamentos ambientais, com base na Instrução Normativa nº 1/2015 e nos programas educativos da arqueologia de contrato, subsidiando ações de pesquisa de outros GTs;
- (4) *GT Bixiga*: ações educativas voltadas à proteção do patrimônio cultural do bairro, inicialmente em parceria com o Espaço de Cultura Bela Vista e o Centro de Memória do Bixiga, e atualmente focado na elaboração de um inventário participativo;
- (5) *GT Brasilândia Ó*: desenvolve ações educativas visando articular os moradores e frequentadores no pedido de revisão da Resolução de Tombamento do Núcleo Original da Freguesia do Ó em nível municipal. Parceria com o Ponto de Memória da Brasilândia. (Figura 3)

Para além das ações dos grupos de trabalho, a Repep também se articula por meio de outras atividades: reuniões itinerantes, oficinas e o Repep Conversa. As reuniões itinerantes são encontros abertos que ocorrem fora da cidade de São Paulo para atender a demanda de públicos diversos que querem conhecer e participar da rede¹⁵. Já o Repep Conversa é uma iniciativa surgida a partir de problemáticas comuns a alguns GTs e que ocorreu pela primeira vez durante uma reunião geral da Repep em que o professor Euler Sandeville, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, foi convidado a falar sobre o Plano Diretor da cidade de São Paulo. Também são desenvolvidas oficinas sobre material didático em educação patrimonial com o intuito de refletir sobre diferentes experiências na produção desses materiais a partir da problematização de seus objetivos e estratégias pedagógicas¹⁶.

15. A primeira reunião itinerante ocorreu em 2013 no Engenho dos Erasmos, em Santos (REPEP, 2013). Em julho de 2015, foi feita uma reunião itinerante na Vila de Paranapiacaba, em Santo André.
16. Tal iniciativa foi aplicada pela primeira vez pelo GT São Luiz do Paraitinga, já concluído. Na ocasião, a oficina foi feita para subsidiar a elaboração de material próprio para o município, produzido pelos professores do Ensino Fundamental II da rede municipal.

FIGURA 3

Ação educativa do
GT Brasília Ó
na EMEI Manoel
Preto Fonte: Acervo
Repep, 2015.



O vínculo com a USP permanece pelo Programa Aprender com Cultura e Extensão, com a permanência de um bolsista e a hospedagem do site e do banco de dados. Em 2015 foi feita a reformulação da linguagem gráfica do site para melhorar o acesso, disponibilizar um calendário das ações da Repep e informações sobre os GTs, e agora está em construção uma nova formatação de acesso ao conteúdo disponível do banco de dados para deixá-lo mais interativo e com um campo para que profissionais e instituições adicionem seus contatos e novos projetos e ações em educação patrimonial.

É possível observar ainda que o crescimento da Repep acarretou mudanças em suas discussões e gestão. Neste sentido, Gabriel Fernandes (2015) afirma que a rede passou de “discussões de ordem mais conceitual, a partir dos problemas identificados em certas práticas, para ações mais diretas em espaços variados”. Cíntia Soares (2015) também ressalta o crescimento da atuação prática como principal mudança da Repep:

a rede presencial se constituiu independentemente da rede virtual, com a efetivação do espaço de articulação, onde ocorrem reflexões sobre as ações, troca de experiência, construções de parcerias e a ampliação do alcance das atividades, extrapolando as reuniões teóricas para o contato direto com as comunidades (SOARES, 2015).

Percebe-se que ao longo dos anos a Repep ganhou maior autonomia tanto por sua articulação em rede a partir da formação dos GTs quanto

pela representação por meio de seus integrantes. A figura da Repep se descentralizou na medida em que ocorreu um processo de compartilhamento de responsabilidades segundo o tempo, habilidades e interesses de cada membro, para representar externamente a rede e para realizar as diferentes tarefas de forma coletiva.

Como forma de reflexão sobre este momento de crescimento e fortalecimento da rede, decidimos realizar um II Encontro de Trabalho em maio de 2016¹⁷, inspirado no I Encontro. Considerando os novos desafios que a Repep enfrenta, o encontro teve o objetivo de compartilhar os primeiros resultados de trabalhos e as diferentes trajetórias que a rede vem desenvolvendo por meio de seus GTs para possibilitar um debate entre os membros do coletivo e o público externo. O momento serviu para repensar estratégias e consolidar cada vez mais nosso papel como um coletivo educador na área de patrimônio, a partir dos debates e questionamentos sobre nossa própria atuação (Figura 4).

Para estimular e contribuir com este debate, convidamos Ingrid Hötte Ambrogi, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e, assim como no I Encontro, Sônia Regina Rampim Florêncio (Ceduc/Iphan). As contribuições de Sônia Florêncio e Ingrid Ambrogi foram um balanço das transformações da Repep de 2014 a 2016, caracterizadas pelo fortalecimento do diálogo local e a proximidade das ações com as diretrizes de educação do Iphan.

A partir da experiência recente do “Repep Conversa”, em que um profissional é convidado a participar de uma reunião geral para discutir um assunto que os grupos vêm debatendo, despertou-se o interesse de resgatar as discussões teóricas sobre educação patrimonial feitas nos primeiros encontros da rede. A retomada da leitura e discussão de textos contribui a atender uma demanda de pessoas que procuram a Repep a fim de aprender mais sobre educação patrimonial, assim como promove um tipo de articulação distinta dos GTs. Estes outros momentos poderão criar um intenso intercâmbio entre os membros que já participam dos diferentes grupos de trabalho, estimulando a discussão sobre os princípios da educação patrimonial somada à sua apropriação prática, além de ampliarem e agregarem outros interessados na rede.

17. Um relato do II Encontro pode ser encontrado em Demarchi e Scifoni (2016).

FIGURA 4

Fotomontagem do encerramento do II Encontro de Trabalho da Repep, em 2016. Os participantes seguram cartazes de ordem ainda atuais: "Cultura na luta", "Vai ter luta" e "Somos todos MinC". Fonte: Acervo pessoal Kleber Silva Jr. e Mariana Kimie Nito, 2016.



Ressaltamos também que a expansão da Repep não é isenta de problemáticas e desafios. À medida que mais grupos e profissionais a procuram, há uma preocupação em atender a demanda destes, mesmo que nem sempre seja possível formar novos GTs. Na dinâmica interna da rede e dos GTs, também é necessário um esforço constante no sentido de lidar com conflitos e divergências que podem acarretar o afastamento de alguns membros.

O grupo atual da Repep vem trabalhando para enfrentar outros desafios, tais como a viabilização de um espaço físico para organizar e catalogar o acervo físico de educação patrimonial e disponibilizá-lo para consulta pública. O acervo da Repep é formado por diversos materiais que constituem seu banco de dados e por outros que são doados por profissionais em diferentes circunstâncias.

Um dos fatores que de certa forma perpassa a fala dos entrevistados e de outros membros da rede é a ampliação de sua representatividade no estado de São Paulo, que promoveria outras bases de representatividade e capilaridade no estado a partir da criação de outros núcleos regionais e possibilitaria pontos de articulação para além da cidade de São Paulo (onde tem se concentrado a maioria das reuniões e ações). Já ocorreram algumas iniciativas de formação de núcleos em algumas regiões, entretanto, nenhuma delas evoluiu a ponto de se consolidar¹⁸. É o que nos leva a pensar na necessidade de discutir e elaborar estratégias de fomento e apoio para a criação destes outros núcleos.

No mesmo sentido, outro desafio é o apoio à criação de redes em outros estados do país, para, quem sabe, juntos construirmos uma rede nacional em educação patrimonial. Cabe ressaltar que não existem segredos para se construir uma rede de educação patrimonial. O mais importante é entender que, nesse tipo de articulação, todos estão se formando e aprendendo juntos, principalmente se se considera que o próprio campo da educação patrimonial está em processo permanente de construção. Assim, independentemente de ser ou não um especialista em patrimônio cultural e educação patrimonial, é possível ensinar, aprender e construir este campo coletivamente.

A nosso entender, a publicação da Portaria nº 137, do Iphan (2016), ressalta e confirma os princípios da Repep:

Art. 2º [...] entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sociohistórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação. Parágrafo único. Os processos educativos deverão primar pelo diálogo permanente entre os agentes sociais e pela participação efetiva das comunidades.

18. Neste sentido, há uma ação recente e de muito potencial, fruto das discussões de constituição do GT Paranapiacaba, que vem se articulando para formar um núcleo na região do ABC (que inclui sete municípios: Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul). Em março de 2016 ocorreu uma reunião itinerante da Repep em Santo André e está sendo organizada uma oficina problematizadora de ações em educação patrimonial.

Em 2017 e 2018, as ações da Repep se desenvolveram com mais força no âmbito dos GTs, que, de forma independente, promoveram encontros e ações educativas. Nesse período, o contexto político brasileiro demandou que a Repep se posicionasse publicamente como grupo em defesa dos direitos culturais, da educação e dos movimentos sociais, de maneira geral. Somos um coletivo educador, um movimento cultural, uma luta pelo reconhecimento de um patrimônio vivo! Seguimos os nossos trabalhos, não só como coletivo, mas também por acreditar na potência do campo da educação patrimonial dentro e fora da área cultural.

REFERÊNCIAS

- BIONDO, Fernanda Gabriela. *Desafios da educação no campo do patrimônio cultural: Casas do Patrimônio e redes de ações educativas*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2016.
- BORTOTO, Regina. [Entrevista para publicação Repep]. Destinatários: anaclaravolpi@gmail.com, marykn@gmail.com, maryclea.neves@iphan.gov.br . São Paulo, 24 jun. 2015. 2 e-mails.
- DEMARCHI, João Lorandi. [Entrevista para publicação Repep]. Destinatários: anaclaravolpi@gmail.com, marykn@gmail.com, maryclea.neves@iphan.gov.br . São Paulo, 23 jun. 2015. 2 e-mails.
- DEMARCHI, João Lorandi; SCIFONI, Simone. 2º Encontro de Trabalho da Repep (Rede Paulista de Educação Patrimonial). *Revista CPC*, São Paulo, n. 21, p. 167-172, jan./jul. 2016.
- FERNANDES, Gabriel. [Entrevista para publicação Repep]. Destinatários: anaclaravolpi@gmail.com, marykn@gmail.com, maryclea.neves@iphan.gov.br . São Paulo, 14 jul. 2015. 2 e-mails.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização e conscientização. In: *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 15-30.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan; Museu Imperial, 1999.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Casas do Patrimônio*. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2015. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/502>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Portaria nº 137, de 27 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 81, p. 6, 29 abr. 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=29/04/2016>. Acesso em: 10 abr. 2019.

REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. *Boletim nº 1: jul. 2013*. São Paulo: Repep, 2013. Disponível em: <http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Julho%201.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. *Princípios da educação patrimonial*. São Paulo: Repep, 2014a. Disponível em: <http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/u63/Principios%20da%20Repep.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. *Carta da Repep*: documento final do 1º Encontro de Trabalho da Rede Paulista de Educação Patrimonial. São Paulo: Repep, 2014b. Disponível em: <http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/CARTA%20REPEP.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. *Estatuto*: proposta para o período de dez. 2014 a dez. São Paulo: Repep, 2015. Disponível em: <http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/u63/Estatuto%20Repep.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

SCIFONI, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.). *Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2014. p. 187-198. (Série Cadernos do Patrimônio Cultural; v. 1).

SCIFONI, Simone. [Entrevista para publicação Repep]. Entrevista cedida a Anaclara Volpi Antonini, Mariana Kimie da Silva Nito e Maryclea Carmona Maués Neves. São Paulo, 6 jul. 2015. 1 arquivo de áudio, extensão MP3 (45 KB).

SOARES, Cíntia. [Entrevista para publicação Repep]. Destinatário: anaclaravolpi@gmail.com, marykn@gmail.com, maryclea.neves@iphan.gov.br. São Paulo, 29 jun. 2015. 2 e-mails.

ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:

A EXPERIÊNCIA DO MAE-USP

CAMILO DE MELLO VASCONCELLOS, MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA,
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL.

Graduado e doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor e orientador nos cursos de pós-graduação em Arqueologia e Museologia da USP. Atua como professor convidado em Museologia na Universidade Nacional da Colômbia e Universidade Andina Simon Bolívar, do Equador. Líder do Laboratório em Pesquisas sobre Museus na América Latina (Lapemal/CNPq).

E-mail: cmvasco@usp.br

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp255-279>

ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A EXPERIÊNCIA DO MAE-USP

CAMILO DE MELLO VASCONCELLOS

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de refletir a respeito do tema da educação patrimonial, levando-se em conta a realidade de atuação do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP). Para tal intento, o artigo apresenta algumas questões teórico-metodológicas sobre a relação entre educação patrimonial, a arqueologia e a museologia para, finalmente, na última parte, refletir a respeito de um projeto recém-aprovado de nossa instituição que inclui a utilização dos princípios da educação patrimonial a partir de maquetes táteis de sítios arqueológicos brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE

Patrimônio arqueológico. Educação em museus. Arqueologia.

ARCHAEOLOGY AND HERITAGE EDUCATION: THE MAE-USP EXPERIENCE

CAMILO DE MELLO VASCONCELLOS

ABSTRACT

This article intends to reflect on the theme of heritage education, considering the reality of the performance of the Museum of Archaeology and Ethnology of University of São Paulo (MAE-USP). For this purpose, the article presents some theoretical and methodological questions about the relation between heritage education, archaeology and museology. Finally, it reflects on a recently approved project of our institution which includes the use of the principles of heritage education from tactile models of Brazilian archaeological sites.

KEYWORDS

Archaeological heritage. Museum education. Archeology.

1 O MAE-USP: PERFIL E ATUAÇÃO

O Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP) é uma instituição de pesquisa, ensino e extensão voltada às áreas de Arqueologia, Etnologia e Museologia. Sua atuação é reconhecida em âmbito nacional e internacional, sendo responsável pela formação de diversos profissionais que atuam nas áreas referidas. A instituição possui um papel social importante na produção e socialização do conhecimento a partir de seu acervo e de suas ações educativas e expositivas.

O acervo do MAE é composto por aproximadamente um milhão de itens que integram as coleções relacionadas à Arqueologia Brasileira, Arqueologia Clássica e Médio-Oriental, Arqueologia Pré-Colombiana, Etnologia Africana, Afro-Brasileira e Etnologia Brasileira. Essas coleções abarcam uma grande variabilidade temporal e espacial, compondo um rico acervo que apresenta não somente a diversidade de sociedades do passado que ocuparam diversas regiões do mundo, como também uma diversidade de populações do presente.

No ano de 2019 o MAE completa 30 anos de sua atual conformação, resultado da fusão dos acervos de instituições de natureza arqueológica e etnográfica da Universidade de São Paulo que antes funcionavam separadamente: o Instituto de Pré-História, o antigo Museu de Arqueologia e Etnologia, o acervo Plínio Ayrosa (pertencente ao Departamento de

Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP) e as coleções arqueológicas e etnográficas do Museu Paulista.

O MAE possui um dos melhores programas de mestrado e doutorado em Arqueologia do país, e pretende implantar, proximamente, o primeiro curso de graduação em Arqueologia da Universidade de São Paulo. Além disso, no ano de 2012, o MAE conjuntamente com os demais museus da USP (Museu Paulista, Museu de Arte Contemporânea e o Museu de Zoologia), passou a oferecer o Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia, atendendo a uma grande demanda existente nessa área de atuação.

O MAE possui uma longa trajetória na área educativa a partir de diversos programas estruturados para atender diferentes públicos, dentre eles os professores, alunos e comunidade em geral. Desenvolve uma série de ações que buscam aproximar a população do seu rico acervo, dentre os quais podemos destacar o trabalho permanente com professores e alunos de educação infantil, ensino fundamental e médio, oficinas com o público da terceira idade, atuação com os moradores da comunidade São Remo, com o público deficiente visual e as oficinas pedagógicas oferecidas nos períodos de férias escolares. Além disso, atua na formação de alunos da USP e de outras universidades que buscam realizar estágios e desenvolver pesquisas no âmbito da área de educação em museus.

2 EDUCAÇÃO E ARQUEOLOGIA: UM DEBATE RECENTE

Atualmente reconhece-se a importância da preservação do patrimônio arqueológico no sentido de que este possa ser legado e garantido para as novas gerações como um direito fundamental na construção da cidadania, pois contribui para o alargamento de noções como memória, identidade e pertencimento. Conhecer o passado e as suas repercussões no momento atual, uma vez que a memória e a identidade são construções do presente, são questões que estão na ordem do dia se atribuirmos a devida importância para a relação entre arqueologia e sociedade.

Sabemos também que essa relação não está isenta de tensões e enfrentamentos políticos, pois estamos tocando em questões relacionadas ao que deve ser preservado, como, para quem e por quem. Consequentemente, também devemos nos perguntar quem é que eleger aquilo que merece ser preservado? Em última instância cabe a pergunta: a quem pertence o passado que a arqueologia recupera?

Até recentemente, os arqueólogos eram vistos como os únicos intérpretes e guardiões desse passado, mas nas últimas décadas diferentes segmentos vêm tomando a frente na defesa de seus interesses, tais como as populações indígenas e quilombolas, comunidades descendentes de imigrantes, comunidades locais, dentre outros.

Essas comunidades entendem que os sítios arqueológicos — matéria-prima do trabalho do arqueólogo — reúnem não apenas expressões históricas, mas, sobretudo a possibilidade de transmissão de legados, valores e tradições culturais. Por isso, o que deve ser preservado não pode ser avaliado apenas por arqueólogos, mas também deve contar com a participação dos envolvidos, independentemente de essas comunidades serem descendentes diretas ou não daqueles grupos já extintos.

Estão em disputa diferentes visões/versões e representações do passado, construídas a partir de interesses e valores étnicos, culturais, políticos, sociais e de gênero para responder aos reclamos do presente, portanto uma questão política de grande importância nos dias atuais (LIMA, 2007). Além disso, existe toda uma discussão atualmente a respeito do papel social da arqueologia na inclusão das comunidades no processo de tomada de decisões no que se refere à gestão do patrimônio local, o que implica reforçar a necessária aproximação dessa disciplina com a sociedade.

No Brasil, existem atualmente diferentes tentativas de estabelecer práticas conjuntas entre as políticas ambientais e preservacionistas, uma vez que se compreende que ambas devem caminhar juntas numa perspectiva muito próxima entre si.

No contexto em que o país vive, relacionado à arqueologia preventiva¹ ou também conhecida como de contrato, a arqueologia acaba sendo uma referência e estabelece uma relação com diversas comunidades de diferentes maneiras. Nesse sentido, a educação e os processos educativos são fundamentais porque terão a possibilidade de envolver todas as equipes, incluindo arqueólogos, educadores e comunidade local, em uma missão conjunta de preservação, conscientização e exercício de cidadania.

1. A legislação ambiental também prevê trabalhos arqueológicos em obras de impacto ambiental, além da exigência de programas de educação patrimonial por meio da Portaria 230 de 2002 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Essa nova proposta compreende que a prática educativa deve motivar que o objeto seja considerado como ponto de partida, como vetor para a produção de conhecimento de forma não instrucionista (SANTOS, 2008). Para essa autora, a educação apresenta-se como um processo, ou seja, uma reflexão constante, pensamento crítico, criativo e ação transformadora do sujeito e do mundo, atividade social e cultural. Assim, o conceito educação patrimonial deve “servir como ponto de partida para o questionamento do papel da educação na constituição do patrimônio, o papel do patrimônio no processo educativo e a função de ambos na dinâmica social que articula a lembrança e o esquecimento” (SILVEIRA; BEZERRA, 2007, p. 93).

A arqueologia é uma atividade que desperta muito interesse e o patrimônio arqueológico exerce grande atração junto ao público. Essa atração, quando bem conduzida pela educação, pode gerar processos participativos e inclusivos. Nesse sentido, estabelece-se uma relação de dupla via. Os arqueólogos devem olhar a educação como uma forte aliada e os educadores, por sua vez, encontram na arqueologia um campo de pesquisa incomensurável na missão de transformar a todos em defensores desse patrimônio, pois afinal, a todos pertence.

3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E MUSEOLOGIA

As discussões a respeito da educação patrimonial surgiram em nosso país no ano de 1983, durante a realização de um seminário organizado no Museu Imperial de Petrópolis por Maria de Lourdes Parreiras Horta, cujo objetivo era discutir a importância da preservação de monumentos e objetos culturais para a nossa história, além de buscar definir linhas de ação educacional em instituições museológicas.

Inicialmente essa expressão foi a tradução do termo em inglês *heritage education* e ficou assim definida: “o ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura, ou ainda como o processo educacional que considera o objeto como fonte primária de ensino” (HORTA, 1984, p. 1).

Nesse contexto, alguns pressupostos foram fundamentais no entender da autora e museóloga carioca. O primeiro foi considerar que o objeto não era um recurso e sim uma realidade, pois o contato com o objeto possibilitaria uma experiência concreta, não verbal e por essa razão possibilitaria a todas as pessoas conhecerem o passado do qual somos herdeiros (HORTA, 1984).

A autora também apontava que para o desenvolvimento desta metodologia era importante discriminar as diferenças entre a educação formal e a educação não formal. Aqui o objeto era considerado o “ponto de partida ou a realidade básica da qual se poderia depreender um universo de informações e colocações.” (HORTA, 1984).

É possível perceber que essa autora propunha uma metodologia para a leitura e interpretação dos objetos culturais baseada em alguns princípios da psicologia do aprendizado e da percepção (com influência da teoria piagetiana), a partir de alguns elementos fundamentais, a saber: percepção, motivação, memória, emoção e os níveis de desenvolvimento do pensamento. Para tanto, propunha essa metodologia consubstanciada em três etapas: a observação, o registro e a participação.

Essa proposta influenciou sobremaneira o universo dos museus onde, a partir da existência de diferentes serviços educativos, passou-se a assumir essa metodologia como a mais adequada para o desenvolvimento de projetos no âmbito dessas instituições, eu diria quase que numa perspectiva consensual (sem muita discussão e/ou polêmicas).

Passados mais de 15 anos dessas discussões iniciais que pautaram diversos trabalhos educativos nos museus, essa mesma autora ampliou essa definição substituindo a expressão objeto pela expressão patrimônio:

Processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações materiais da cultura em todas os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de educação patrimonial busca levar as crianças e os adultos para um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural (HORTA, 1999, p. 6).

Essa proposta metodológica pretendeu proporcionar uma ferramenta específica voltada para a leitura e interpretação dos bens culturais de qualquer natureza — quer seja uma cidade, um sítio arqueológico, um sítio histórico, quer seja uma área de preservação ambiental etc. Para tanto essa metodologia implicava quatro etapas assim definidas pela autora: observação, registro, exploração e apropriação, com diferentes objetivos e estratégias.

É necessário ressaltar que atualmente existe um debate em torno da existência ou não de um possível marco zero da educação patrimonial no Brasil, como aquele definido pelo Seminário de 1983, em Petrópolis, e apontado anteriormente.

Segundo Mário Chagas (2004) existiam no Brasil, antes de 1983, outros trabalhos educativos de importância, mas que não se autodenominavam de educação patrimonial, porém, mesmo assim, já apresentavam uma preocupação em definir metodologias de ação voltadas para a questão da abordagem educacional de bens culturais quer em contextos museológicos quer fora deles.

Para esse autor a educação patrimonial deve ser considerada para além de uma proposta metodológica, podendo ser considerada como um campo de reflexão, atuação e de conhecimento:

Ao se fazer herdeira da *heritage education*, a educação patrimonial abriu mão de um diálogo possível e possivelmente fértil com os museólogos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, filósofos e educadores brasileiros. Esse formato de educação patrimonial desconsidera uma série de trabalhos anteriores [...]. Nos últimos vinte anos, a expressão educação patrimonial consagrou-se no Brasil não como metodologia, mas como campo de trabalho, reflexão e ação. A expressão educação patrimonial foi antropofagizada. Nesse sentido, as reflexões e práticas educativas desenvolvidas por uma série de profissionais [...] que tomam como ponto de partida a relação de indivíduos e grupos sociais com o patrimônio cultural (material e imaterial) fazem parte desse campo amplo. Conclusão: a ideia de um marco zero para a educação patrimonial já não faz nenhum sentido. Insisto em dizer: a educação patrimonial foi devorada e agora está sendo regurgitada como novas significações (CHAGAS, 2004, p. 144).

É importante ressaltar que alguns trabalhos desenvolvidos e que também se autodenominam de educação patrimonial desconhecem essas questões aludidas, e propõem metodologias e ações a partir do patrimônio cultural das mais diferentes maneiras. Um exemplo disso é o livro intitulado *Educação patrimonial: da teoria e prática* (MAGALHÃES; ZANON; BRANCO, 2009), que inclusive identifica a existência de uma educação patrimonial conservadora e outra transformadora (2009, p. 51), partindo

da reflexão de autores do campo da História, como Edgar de Decca, e da Pedagogia, incluindo Demerval Saviani e Moacir Gadotti, para estabelecerem as bases do que denominam educação patrimonial.

O importante dessa discussão é enfatizar que no campo da arqueologia toda essa discussão não foi acompanhada de perto por parte dos arqueólogos, salvo raras exceções. A partir da exigência da Portaria 230/2002 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), ocorreu uma profusão de trabalhos pelo país que são denominados de educação patrimonial mas que, muitas vezes, desconheciam não só a discussão mas também a melhor forma de implantar esse trabalho a partir de pressupostos teóricos e metodológicos que pudessem efetivamente constituir-se em proposições que partissem de profissionais realmente engajados e que tivessem a experiência necessária nesse campo de ação e de reflexões.

Como os museus sempre foram locais privilegiados para a divulgação da arqueologia no Brasil, considero e concordo com Carneiro (2009) que os profissionais que atuam com educação em museus arqueológicos, quando envolvidos no âmbito dos projetos de arqueologia preventiva, acabam definindo propostas e reflexões de grande qualidade com desdobramentos efetivos junto às diferentes comunidades envolvidas.

4 RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MUSEUS: O DESAFIO DA MEDIAÇÃO DOS ACERVOS ARQUEOLÓGICOS

Em relação à concepção e empréstimo de materiais pedagógicos, o MAE constitui-se numa instituição de referência na produção de recursos que ampliam o potencial educativo do nosso acervo, mediante as ações do Programa de Recursos Pedagógicos e Museográficos. O Museu oferece o kit de objetos arqueológicos e etnográficos, a valise pedagógica “Origens do homem”, o kit de objetos infantis indígenas e o kit multissensorial para o público deficiente visual (CARNEIRO, 2009; VASCONCELLOS, 2010)².

Vale ressaltar que as ações educativas em museus e a bibliografia existente a respeito de materiais pedagógicos privilegiam, na maior parte das vezes, os recursos voltados para públicos especiais tais, como crianças

2. O MAE possui em sua estrutura organizacional uma Seção Técnica de Educação para o Patrimônio composta por dois educadores que atuam cotidianamente junto aos diferentes públicos visitantes: Carla Gibertoni Carneiro e Mauricio André da Silva.

portadoras de deficiências (FREITAS; VENTORINI, 2011; TOJAL, 2007, 2008). Para além desses trabalhos que são de suma importância, os materiais didáticos propiciam a interação entre o público visitante e o museu, pois relacionam de maneira didática questões voltadas às problemáticas científicas.

Consideramos que todo material pedagógico deva provocar uma situação de aprendizagem que estimule o desenvolvimento de habilidades, visando ao processo de aquisição de conhecimentos. A utilização de recursos pedagógicos possibilita também facilitar o processo de aprendizagem, pois propicia o vivenciar de experiências concretas, ao mesmo tempo em que desperta o interesse do educando por meio da manipulação de diversos suportes. Além disso, esse tipo de material possui um apelo lúdico que permite uma atitude favorável de interesse e entusiasmo, no sentido do enriquecimento da experiência pedagógica.

Finalmente, a utilização de materiais pedagógicos apresenta-se como essencial no processo de aprendizagem, pois permite que o educando seja estimulado a descobrir e estabelecer relações com o mundo que o cerca a partir dos diferentes elementos que compõem a estrutura desse tipo de recurso.

Há uma grande demanda por parte do ensino formal por materiais pedagógicos que contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. No caso específico dos museus e especialmente quando se trata de assuntos relacionados à Arqueologia, essa lacuna é enorme.

Nesse sentido, a nossa proposta vem ao encontro não só de uma demanda atual do público escolar, bem como contribui efetivamente para o aprofundamento do nosso papel social e educacional, missão inquestionável por parte de uma instituição museológica e universitária.

Para tal intento, esse projeto, que contou com recursos da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, no âmbito do Edital de Preservação de Acervos e Patrimônio Cultural de 2012 e com a coordenação geral desse autor, propôs a concepção e realização de quatro kits educativos relacionados a problemáticas arqueológicas dos estados do Amazonas, Minas Gerais e São Paulo. A escolha dessas unidades federativas deveu-se à presença significativa de acervos oriundos desses estados e que são o resultado das pesquisas em andamento no âmbito do MAE-USP.

Desse modo, o uso didático desses modelos tridimensionais físicos, por intermédio da interação com o visitante, funciona como um agente facilitador

do processo de ensino-aprendizagem para a construção do conhecimento, viabilizando a compreensão de aspectos comuns à ciência arqueológica, como o trabalho do arqueólogo (através da evidenciação dos métodos e técnicas utilizados por esses cientistas), os sítios arqueológicos e o estudo da cultura material e suas transformações ao longo do tempo e do espaço.

Ainda com relação ao emprego educativo das maquetes, é importante destacar que elas podem ser utilizadas por outras categorias de públicos do museu, estando assim em consonância com questões relativas à acessibilidade e à inclusão social em instituições museológicas. Dessa maneira, esse recurso possui o seu potencial educativo ampliado devido a sua capacidade de contribuição para as atividades extramuros dos museus e da Universidade, pois a portabilidade desses materiais didáticos possibilita ainda que eles sejam transportados para outros ambientes culturais e educacionais, tais como escolas, centro de vivências e centro culturais.

Nos últimos anos, as pesquisas realizadas por arqueólogos do MAE-USP nos estados do Amazonas, São Paulo e Minas Gerais têm trazido subsídios para a compreensão do modo de vida de diversas populações do passado e suas relações com as comunidades do presente. Para além dos avanços nas pesquisas, o MAE-USP salvaguarda acervos importantes de cada região, sendo necessária a sua democratização com o público visitante da instituição.

Assim, esse projeto contribui com a socialização do conhecimento produzido pelas pesquisas arqueológicas realizadas pelo MAE-USP junto ao público escolar, visando a colaboração no processo de construção de conhecimentos por meio de materiais pedagógicos especializados.

Para a consecução de tal intento, propusemos a concepção e realização de quatro kits educativos formados por maquetes táteis e uma publicação científica (VASCONCELLOS, 2014) voltada para a divulgação da arqueologia brasileira. Nesse sentido os nossos objetivos foram assim especificados:

- Colaborar para o processo de socialização do conhecimento científico em arqueologia brasileira com materiais pedagógicos que permitam ampliar o potencial educativo do nosso acervo museológico.
- Permitir a aproximação do público visitante do MAE com as pesquisas arqueológicas mais recentes desenvolvidas na instituição.
- Contribuir com as pesquisas educativas em espaços formais e não formais a partir de recursos pedagógicos concebidos especialmente para este fim.

- Expandir a oferta de materiais educativos que tenham mobilidade e possam ser utilizados em atividades extramuros a partir de agentes multiplicadores.
- Ampliar as possibilidades de pesquisas no âmbito da educação em museus.

A partir disso, apontamos a seguir as problemáticas científicas e os respectivos recursos pedagógicos pensados para cada um dos quatro conjuntos deste projeto.

4.1 Kit educativo do estado do Amazonas

As atividades de pesquisa realizadas no âmbito do Projeto Amazônia Central (PAC) idealizado e coordenado pelo prof. dr. Eduardo Góes Neve do MAE-USP têm apresentado uma série de problemáticas que contribuem não só para a região em evidência, mas também para a solução de problemas mais amplos da arqueologia realizada nas chamadas terras baixas da América do Sul. A evidência do surgimento de sociedades complexas no passado, alta densidade demográfica em assentamentos sedentários ao longo do tempo, o mapeamento da distribuição linguística, o estabelecimento de cronologias de ocupações, têm ampliado o entendimento dos complexos modos de vida³ que as sociedades pré-coloniais tiveram ao longo do território amazônico (NEVES, 2006, 2009).

Nesse mesmo sentido, as pesquisas arqueológicas, além de proporcionar um novo olhar ao passado, têm contribuído no entendimento cultural das comunidades caboclas/ribeirinhas que convivem com o registro arqueológico e o compreendem de maneiras diferenciadas, colaborando com os projetos arqueológicos desenvolvidos. Essas questões têm apresentado um complexo contexto de ocupação do meio ambiente amazônico, flexibilizando as barreiras entre natureza e cultura na medida em que desmistifica o imaginário da *floresta intocada pela ação humana*, superando uma tradição de pesquisas que enxergava a Amazônia como uma região incapaz de suportar o desenvolvimento de sociedades complexas.

3. Outras questões da arqueologia amazônica, levantadas pelo PAC, apontam para a complexidade de escolhas e decisões dos povos pré-coloniais dessa região, como: a formação das chamadas Terras Pretas de Índio (TPI), o início da produção cerâmica e a origem e a adoção da agricultura na floresta tropical (LIMA, 2008).

O PAC, através de trabalhos sistemáticos, contribuiu com o levantamento e aprofundamento de todas essas questões supracitadas e com o modo como a arqueologia entendia a região amazônica. O trabalho realizado com uma série de profissionais, estudantes e instituições interligadas ampliou o entendimento da ocupação e da história da região amazônica, envolvendo no mesmo sentido comunidades locais, que são fundamentais para a viabilização e sentido das pesquisas arqueológicas.

Cabe ressaltar que parcelas do acervo dessas pesquisas se encontram no MAE-USP devido à falta de instituições adequadas para salvaguardar o material arqueológico pesquisado no estado do Amazonas. Além disso, o museu possui um grande acervo de objetos arqueológicos amazônicos, oriundos de outros acervos e pesquisas.

Dessa forma, esse kit educativo trabalhou o conceito de longa duração da ocupação das terras baixas da América do Sul, com a ideia de continuidades e rupturas nos modos de vida de populações ao longo do tempo, conjuntamente com a discussão sobre a preservação local.

Na maquete 1 está representado o modo de vida de uma comunidade ribeirinha atual, com as habitações características (casas de madeira e palafita em cima de sítios arqueológicos) ao longo de um rio, e atividades do cotidiano como plantação no roçado e na terra preta de índio, pesca dentre outras atividades.

Na maquete 2 (Figura 1) projetamos a partir dos dados arqueológicos uma sociedade indígena pesquisada na região da Amazônia Central. Mostramos um cenário com um grupo de indígenas que no passado viveu na mesma região que a comunidade ribeirinha ocupa atualmente, a partir de atividades do cotidiano: mulheres produzindo cerâmica e plantando mandioca, crianças brincando na beira do rio, homens pescando, dentre outras.

Na caixa de artefatos de referência temos a presença de materiais associados à arqueologia amazônica, tais como fragmentos de cerâmica para o manuseio do público e a reconstituição de alguns alimentos da região que foram domesticados pelos indígenas.

Dessa forma, buscamos criar uma série de instrumentos para que se discuta a relação entre o passado e o presente das populações humanas e o legado cultural que esses grupos mantêm atualmente.

FIGURA 1

Aspecto da maquete
do estado do
Amazonas. Foto:
Ader Gotardo,
jan. 2014.



4.2 Kit educativo de Minas Gerais

A região do município de Lagoa Santa, em Minas Gerais, possui grande relevância em termos de pesquisas científicas, pois desde o século XIX encontramos a presença de pesquisadores de todo o mundo, como o botânico dinamarquês Peter W. Lund que realizou escavações em abrigos sob rochas, cavernas e sumidouros, descobrindo uma série de animais extintos e ossos de seres humanos. Posteriormente, durante o século XX as pesquisas na região se intensificaram, com destaque para os trabalhos de outros pesquisadores renomados (PROUS; BAETA; RUBBIOLI, 2003).

A partir do ano de 2003, iniciam-se os trabalhos de pesquisa do projeto Origem e Microevolução do Homem nas Américas, idealizado pelo bioantropólogo Walter Neves, que atuou como coordenador do Laboratório de Estudos Evolutivos Humanos da USP (LEEH). As pesquisas realizadas resultaram em trabalhos acadêmicos de grande importância e apontam a região do Parque do Sumidouro como berço para os primeiros grupos humanos que povoaram o Brasil central há pelo menos 8.300 anos. Ressalta-se o famoso esqueleto conhecido como Luzia, um dos mais antigos das Américas com pelo menos 11 mil anos de idade, revolucionando as pesquisas no Brasil e ampliando o debate sobre a ocupação das Américas (NEVES *et al.*, 2012).

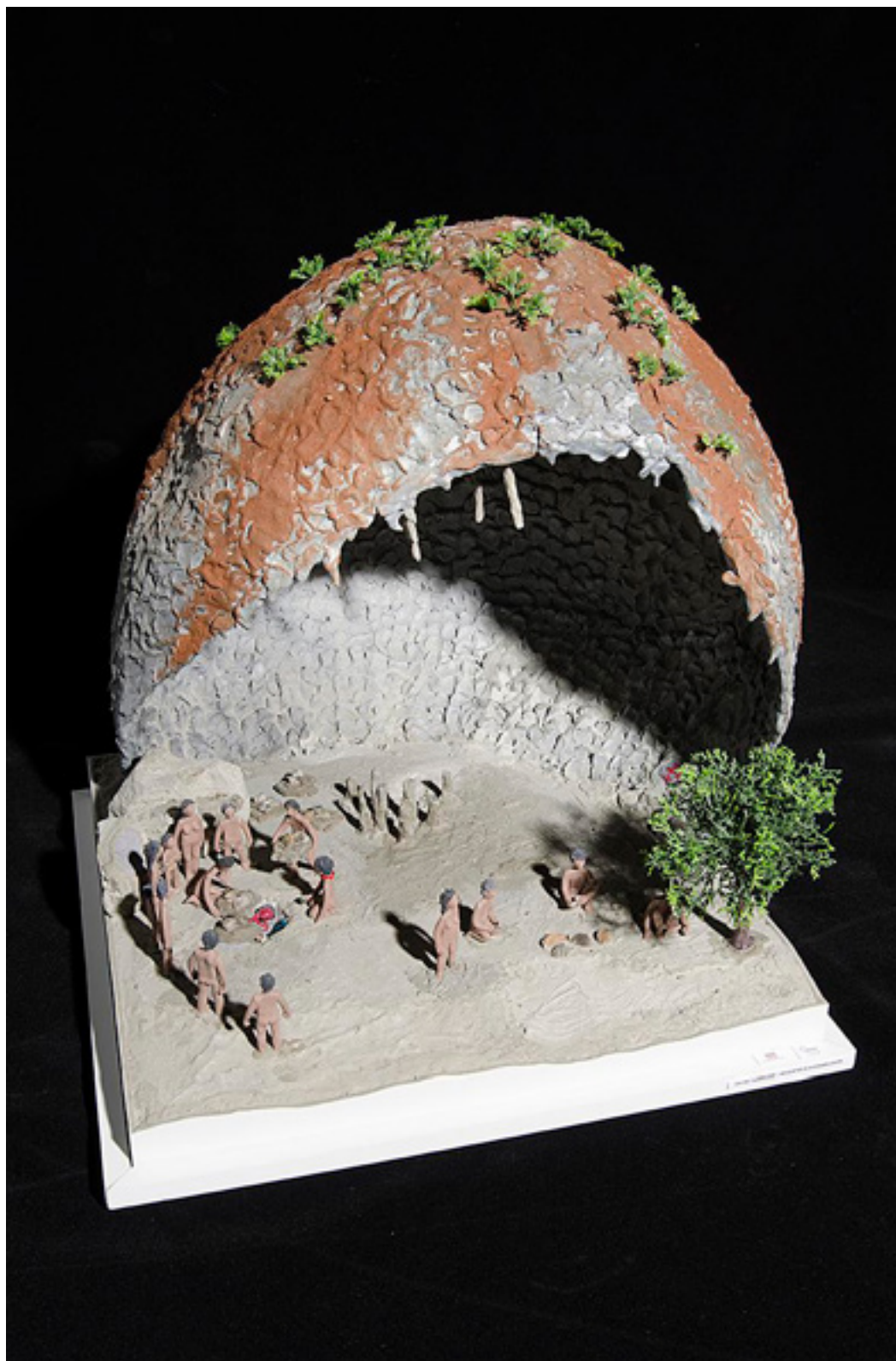
Dessa forma, o kit educativo do estado de Minas Gerais dá ênfase a questões relacionadas à arqueologia em contextos de abrigos sob rochas e aos aspectos simbólicos relacionados com a morte, o uso cerimonial desses espaços, assim como aos métodos de trabalho empregado pelos arqueólogos nas escavações.

Na maquete 1 é representado um abrigo sob rocha sendo investigado pelos arqueólogos em suas diferentes etapas de escavação. Na maquete 2 (Figura 2) damos ênfase a duas unidades de escavação, uma delas apresentando um arqueólogo escavando um sepultamento associado a dois esqueletos encontrados próximos e, na outra, um pesquisador identificando a presença de gravuras rupestres.

Na caixa de artefatos de referência temos a presença de materiais associados ao trabalho do arqueólogo em campo, tais como colher de pedreiro, nível, trena métrica, prancheta com papel milimetrado para realizar desenhos, caderno de anotação e câmera fotográfica.

FIGURA 2

Aspecto da maquete do estado de Minas Gerais. Foto: Ader Gotardo, jan. 2014.



4.3 Kit educativo de sítio histórico de São Paulo

A Arqueologia histórica e urbana tem um papel fundamental para o entendimento das mudanças ocorridas no período pós-contato com os europeus na América, assim como para o entendimento das mudanças ocorridas no espaço da cidade e na organização social da população. Os trabalhos pioneiros de Margarida Davina Andreatta (1986), ex-professora do Museu Paulista e já falecida, e de Paulo Zanettini, mais recentemente, sobre o estudo das Casas Bandeiristas (2005), apresentam um esforço para o entendimento das transformações ocorridas na sociedade paulistana, a partir da arqueologia.

Esse kit educativo versa sobre o sítio histórico “Petybon” (bairro da Lapa, subdistrito Vila Romana) que foi escavado no ano de 2003 num local de produção de louças em faiança fina, no contexto de forte imigração italiana para a cidade no primeiro quartel do século XX. O local tem importância para a arqueologia da cidade de São Paulo, pois evidencia aspectos de sua industrialização, assim como o momento da produção da louça nacional no país (SOUZA, 2010).

O trabalho de mestrado de Rafael de Abreu e Souza (2010) evidencia o cotidiano de trabalho na fábrica e a sua relação com o terminal ferroviário da Lapa, com o escoamento da sua produção pelos rios Pinheiros e Tietê, e com os moradores do entorno que trabalhavam na fábrica, fazendo parte do cotidiano desse bairro da cidade de São Paulo no início do século XX.

A fábrica era um marco na paisagem da cidade de São Paulo, e fez parte de um emaranhado de relações que apresenta um momento de sua história e das rápidas e fortes transformações que aconteceram no bairro. Atualmente no local da antiga fábrica de louças temos um condomínio de luxo.

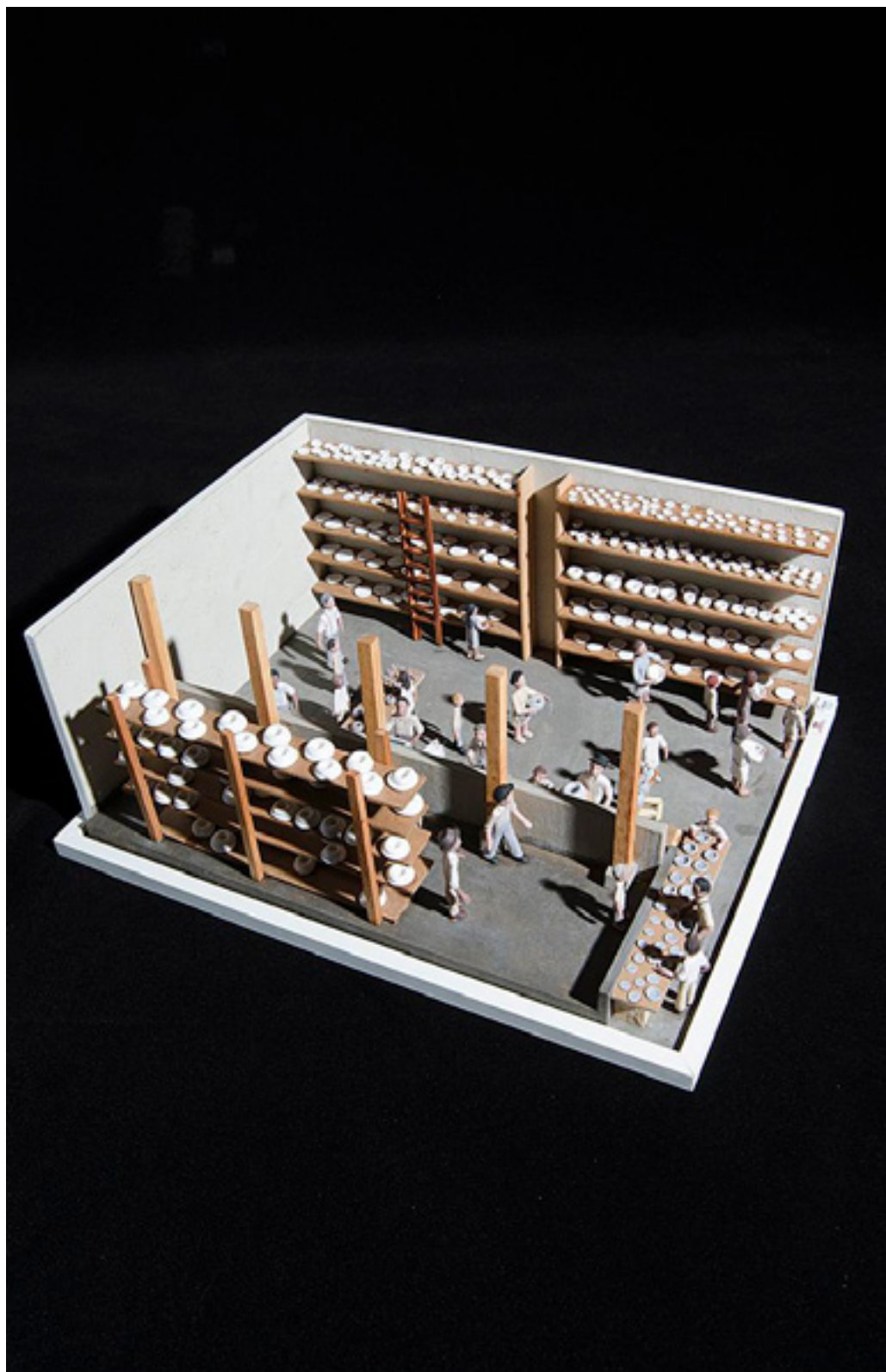
Dessa forma o kit educativo trabalha com questões relacionadas à rápida urbanização da cidade de São Paulo, à importância da arqueologia histórica e o papel social desempenhado pelos trabalhadores na cidade de São Paulo.

Na maquete 1 representaremos a fábrica Petybon e a relação existente com os rios Pinheiros e Tietê no escoamento da produção de louça. Na maquete 2 (Figura 3) demos ênfase a aspectos do cotidiano dos trabalhadores por meio da representação de um dos setores internos da fábrica de louças.

Finalmente, na caixa de artefatos de referência teremos a presença de objetos associados ao sítio arqueológico, tais como materiais históricos que representam diferentes tipos de louça, como porcelana e faiança, dentre outros.

FIGURA 3

Aspecto da maquete do sítio histórico do bairro da Lapa, São Paulo. Foto: Ader Gotardo, jan. 2014.



4.4 Kit educativo de São Paulo pré-colonial

No estado de São Paulo se desenvolveu uma série de estudos arqueológicos que contribuiu para o entendimento das complexas transformações ocorridas no passado em todo o estado. Segundo as evidências arqueológicas, a região foi ocupada por diversos grupos humanos há pelo menos sete mil anos a.p. e seus primeiros habitantes utilizavam os recursos naturais para realizar as atividades cotidianas como caça e pesca. Temos evidências posteriores de populações indígenas agricultoras que viviam da plantação de alguns alimentos, e estabeleciam aldeias maiores como os grupos Tupi e Jê.

O tema específico das casas subterrâneas indígenas é conhecido e estudado na Região Sul desde as décadas de 1960 e 1970. Já no estado de São Paulo passou a ser considerado importante a partir da segunda metade dos anos 1990 e esteve sempre relacionado a projetos maiores como o Projeto Arqueologia da Paisagem: Cenas do Paranapanema Paulista (da Pré-história ao Ciclo do Café) sob a coordenação do prof. dr. José Luiz de Moraes.

O termo “casa subterrânea” tem sido usado na arqueologia brasileira para designar depressões circulares ou esféricas abertas no solo para múltiplas funções e não somente para habitação. A distribuição das casas aparece praticamente no mundo inteiro e sua ocorrência é geralmente associada com as baixas temperaturas (KAMASE, 2004)

As maquetes a serem desenvolvidas sobre esse tema pretendem se basear na área próxima à divisa entre São Paulo e Paraná a partir de algumas evidências encontradas na região do município de Itapeva e estudadas por Luciana Kamase em 2004.

Na maquete 1 (Figura 4) representamos um sítio arqueológico com registros de casa subterrânea e a paisagem do entorno. Na maquete 2 damos ênfase a uma representação de um cenário com a projeção dos aspectos interiores de uma casa subterrânea indígena.

Na caixa de artefatos de referência, finalmente, temos a presença de cerâmicas da Tradição Itararé.

Dessa forma, o kit educativo possui um tema inovador, pouco conhecido e que sem dúvida deve despertar grande interesse junto ao público escolar, pois evidencia formas menos conhecidas de habitação dos indígenas que viveram nessa região entre os anos 800 e 1500 a.p.

FIGURA 4

Aspecto da maquete de casa subterrânea (estado de São Paulo). Foto: Ader Gotardo, jan. 2014.



No que diz respeito às questões de metodologia para a implementação desse projeto, realizamos ações interdisciplinares entre diferentes equipes que envolveram os docentes, educadores, alunos dos programas de pós-graduação do MAE em Arqueologia e Museologia e, finalmente, os profissionais responsáveis pela confecção dos kits educativos⁴.

Avaliamos e definimos por meio de grupos de trabalhos quais eram os aspectos mais relevantes das pesquisas arqueológicas e educativas que deveriam estar contemplados na estrutura geral do kit, além da definição de quais abordagens patrimoniais e preservacionistas deveriam estar presentes na publicação que acompanha os kits educativos.

Algumas etapas foram fundamentais na consecução desse trabalho:

- reuniões com a equipe de arqueólogos para a definição de imagens e esboços que permitiram a concretização das maquetes;
- acompanhamento da equipe interdisciplinar do MAE junto ao processo de confecção das maquetes realizado por profissionais especializados;
- confecção dos textos específicos de arqueologia brasileira e de preservação patrimonial que integram a publicação (VASCONCELLOS, 2014).

O maior desafio desse trabalho foi a realização da transposição de conceitos científicos, tão distantes do público escolar, para linguagens que promovam o melhor aproveitamento comunicacional e pedagógico junto aos usuários desse material. Em apenas três anos de atuação, esse projeto encontra-se em fase de empréstimos e avaliações junto a professores e alunos de ensino fundamental e médio, por meio da atuação dos educadores do MAE, alunos de Iniciação Científica, Mestrado (NUNES, 2018) e bolsistas da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões em torno da educação patrimonial apresentadas neste artigo demonstram a existência de diferentes pontos de vista a respeito do assunto e também denotam diferentes abordagens e perspectivas sobre o tema.

4. As maquetes contaram com a produção de Dayse Tarricone e sua equipe.

A nossa intenção foi aproximar as discussões e reflexões sobre essa temática a partir da ótica de uma instituição museológica e universitária como o MAE-USP, que possui em sua atuação educacional uma grande possibilidade de aproximar o público visitante e escolar dessa realidade a partir de diferentes propostas pedagógicas e inclusivas.

O estudo de caso apresentado em relação à utilização de maquetes como recursos pedagógicos aproxima a arqueologia de estudantes e professores de ensino fundamental e médio que habitualmente desconhecem a realidade do trabalho arqueológico desenvolvido em diferentes estados do país.

Dessa maneira, acreditamos que as reflexões a respeito da educação patrimonial permitem afirmar que no caso da arqueologia, as práticas desse campo de atuação vêm se afirmando por meio de diferentes estratégias, recursos e propostas de ação, e ampliam as possibilidades de estabelecer experiências realmente inovadoras no campo da preservação patrimonial, na perspectiva da inclusão daqueles que sempre estiveram alheios em relação aos resultados e à produção do conhecimento nessa área.

Finalmente, já é possível notar a importância da utilização dessas estratégias não apenas para o ensino da arqueologia brasileira, mas, sobretudo, para a discussão de temas relacionados à diversidade cultural no tempo e espaço, das transformações das sociedades pretéritas e também do presente, da importância do trabalho da arqueologia no âmbito museológico, mas também, fora dele e, sobretudo, sobre os desafios de se trabalhar na perspectiva da valorização do outro e do diferente numa perspectiva histórica, o que amplia os referenciais do educando na busca da reflexão crítica e do seu papel atuante na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDREATTA, Margarida Davina. Arqueologia histórica: cidade de São Paulo. *Revista do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas*, Curitiba, v. 5, p. 113-115, 1986.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. *Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva: uma proposta para a Amazônia*. 2009. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHAGAS, Mario. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 135-146, 2004.

FREITAS, Maria Isabel Castreghini; VENTORINI, Silvia Elena. *Cartografia tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. v. 1.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Educação patrimonial I*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura: Secretaria da Cultura: Fundação Nacional pró-memória, 1984. (Encarte em boletim do Programa Nacional de Museus).

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan: Museu Imperial, 1999.

KAMASE, Luciane Miwa. *Casas subterrâneas e feições doliniformes: um estudo de caso na Bacia do Alto Taquari (SP)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIMA, Helena Pinto. *A história das caretas: a tradição borda incisa na Amazônia Central*. 2008. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, Tania Andrade. Um passado para o presente: preservação arqueológica em questão. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília, DF, v. 33, p. 5-21, 2007.

MAGALHÃES, Leandro Henrique; ZANON, Elisa Roberta; BRANCO, Patrícia Martins Castelo. *Educação patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Unifil, 2009.

MORAIS, José Luiz de; VASCONCELLOS, Camilo de Mello; HATTORI, Márcia Lika. *Gestão estratégica do patrimônio arqueológico na área de influência de gasodutos da Petrobras, Gasoduto Caraguatatuba - Taubaté / Gasoduto Paulínia - Jacutinga: guia de educação patrimonial*. São Paulo: MAE-USP: Petrobras, 2009.

NEVES, Eduardo Góes. *Arqueologia da Amazônia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

NEVES, Eduardo Góes. *As diferentes histórias de antropização da Amazônia: exemplos da Amazônia Central*. 2009. (Projeto Temático) – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, São Paulo, 2009.

NEVES, Walter A *et al.* Rock art at the Pleistocene/Holocene boundary in Eastern South America. *PLOs One*, Oxford, v. 7, n. 2, p. 1-5, 2012.

NUNES, Thamara Emilia Aluizio. *Museu, educação e história indígena. A mediação por meio de recursos pedagógicos de arqueologia brasileira*. 2018. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PROUS, André; BAETA, Alenice; RUBBIOLI, Ezio. *O patrimônio arqueológico da região de Matosinhos: conhecer para proteger*. Belo Horizonte: Editora do Autor, 2003.

SANTOS, Maria Celia Teixeira Moura. *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Brasília, DF: Iphan, 2008.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BEZERRA, Márcia. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: ECKERT, Cornelia; LIMA FILHO, Manuel Ferreira; BELTRÃO, Jane Felipe (org.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Florianópolis: Nova Letra, 2007. p. 81-97.

SOUZA, Rafael de Abreu e. *Louça branca para a Pauliceia: arqueologia histórica da fábrica de louças Santa Catarina/IRFM - São Paulo e a produção de faiança fina nacional (1913-1937)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. *Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus*. 2007. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Acessibilidade, inclusão social e políticas públicas: uma proposta para o estado de São Paulo. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira; NEVES, Kátia Regina Felipini (org.). *Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento: propostas e reflexões museológicas*. Sergipe: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008. p. 115-135.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Los retos de la actuación educativa en los Museos. In: LOPEZ ROSAS, William Alfonso (ed.). *Museos, universidad y mundialización*. La gestión de las colecciones y los museos universitarios en América Latina y el Caribe. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010. p. 99-117.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello (org.). *Recursos pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*. São Paulo: MAE-USP, 2014.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello; HATTORI, Márcia Lika. Caminhos metodológicos para educação patrimonial na arqueologia preventiva. In: CURY, Marília Xavier (coord.). *Questões indígenas e museus: enfoque regional para um debate museológico*. Brodowski: ACAM Portinari: SEC; São Paulo, MAE-USP, 2014. p. 79-87.

ZANETTINI, Paulo Eduardo. *Maloqueiros e seus palácios de barro: o cotidiano doméstico na casa bandeirista*. 2005. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MONUMENTO NACIONAL RUÍNAS ENGENHO SÃO JORGE DOS ERASMOS:

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AMBIENTAL COMO CHAVE DA PRESERVAÇÃO

VERA LUCIA AMARAL FERLINI, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO,
SÃO PAULO, BRASIL.

Professora Titular de História Ibérica do Departamento de História da FFLCH/USP. Presidente da Comissão Gestora da Cátedra Jaime Cortesão da FLCH/USP/Instituto Camões. Foi diretora do Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos de 2010 a 2018.
E-mail: veferlin@usp.br

RODRIGO CHRISTOFOLETTI, UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA,
SÃO PEDRO, MINAS GERAIS, BRASIL.

Professor de Patrimônio Cultural no Departamento de História da UFJF. Foi educador da Universidade de São Paulo nas Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos de 2004 a 2016.
E-mail: r.christofoletti@uol.com.br

BEATRIZ PACHECO JORDÃO, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO,
SÃO PAULO, BRASIL.

Professora do Instituto de Biociências da USP. Desde 2018 é diretora do Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos.
E-mail: bpjordao@ib.usp.br

ANDRÉ MÜLLER DE MELLO, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO,
SÃO PAULO, BRASIL.

Biólogo e educador da Universidade de São Paulo nas Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos. Atua como educador ambiental em programas de uso público de áreas protegidas, bens culturais e museus. É professor do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" e integra as redes de Educação Ambiental da Baixada Santista.
E-mail: bioandre2002@yahoo.com.br

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp280-299>

MONUMENTO NACIONAL RUÍNAS ENGENHO SÃO JORGE DOS ERASMOS: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AMBIENTAL COMO CHAVE DA PRESERVAÇÃO

VERA LUCIA AMARAL FERLINI, RODRIGO CHRISTOFOLETTI, BEATRIZ PACHECO JORDÃO,
ANDRÉ MÜLLER DE MELLO

RESUMO

O uso qualificado de bens culturais e a sua consequente preservação constituem-se em grandes desafios para governos e comunidades neste início de século. As estratégias culturais de salvaguarda dos patrimônios foram cada vez mais desafiadas pelo jogo plural de uma nova perspectiva histórica. Em nossos dias a reconstituição sistemática de modos de vida de uma época anterior, através de espaços e trocas sociais converte o campo da memória em teatro preferencial de uma busca objetiva de conhecimento. As ruínas do antigo Engenho São Jorge dos Erasmos, monumento nacional dos mais relevantes, atualmente categorizado como museu universitário a céu aberto, constitui complexo arquitetônico único em território brasileiro. Além disso, transformou-se na última década em patrimônio diferenciado, abarcando múltiplos campos de conhecimento. O remanescente do antigo engenho encontra-se em lugar privilegiado, como bem tombado nas instâncias federal (1963), estadual (1974) e municipal (1990). Este texto discute as ações educativas realizadas ao longo dos últimos 15 anos neste espaço e sinaliza os projetos que ajudaram a consolidar sua vocação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE

Engenhos de açúcar. Patrimônio arqueológico. Educação ambiental.

THE BRAZILIAN MONUMENT RUÍNAS ENGENHO SÃO JORGE DOS ERASMOS: HERITAGE AND ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A KEY TO PRESERVATION

VERA LUCIA AMARAL FERLINI, RODRIGO CHRISTOFOLETTI, BEATRIZ PACHECO JORDÃO,
ANDRÉ MÜLLER DE MELLO

ABSTRACT

The qualified use of cultural goods and their consequent preservation constitute major challenges for governments and communities at the beginning of this century. Cultural strategies to safeguard heritage have been increasingly challenged by the plural games of a new historical perspective. In our days, the systematic reconstitution of the lifestyles of previous ages through spaces and social exchanges turns the field of memory into the preferential theater of an objective search for knowledge. The ruins of Engenho São Jorge dos Erasmos, a Brazilian monument of crucial importance, currently categorized as an open-air university museum, constitutes a unique architectural complex in national territory. Moreover, the ruins have become a differentiated heritage in the last decade, covering multiple fields of knowledge. The remnants of the old mill are in a privileged place, as well protected in the federal (1963), state (1974) and municipal (1990) instances. This article discusses the educational actions conducted over the last 15 years in this space and indicates the projects that have helped to consolidate its pedagogical capabilities.

KEYWORDS

Sugar mills. Archaeological heritage. Environmental education.

- Ô tio: entre os raios de sol e a sombra da pedra, o que é um engenho?
- Como assim?
- Caramba tio, o senhor não sabe nada que a gente pergunta.
- Pense assim: são as perguntas e não as repostas que movem a curiosidade.
- É! Estou curioso para saber qual a próxima pergunta que o senhor não vai saber responder.
- Ah, já sei: entre os raios de sol e a sombra da pedra o engenho é a linha que une os dois, a chave mestra que abre portas emperradas...
- Aí sim, tio, agora o senhor tá falando a língua da gente.
Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos, verão de 2015

1 INTRODUÇÃO

O diálogo reproduzido acima, baseado em situação real, sinaliza as diversas possibilidades de interpretação desse espaço, pela lente de uma nova geração acostumada a estabelecer conexões entre o que está aprendendo e seu imaginário. É na intersecção desses dois mundos (aprender e imaginar), território de questionamentos sem respostas fáceis, que o Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos (RESJE) vem se notabilizando, ao longo dos últimos quinze anos, como ambiente em que a prática das indagações se tornou uma constante. Este sítio arqueológico

tornou-se, atualmente, lugar que instiga a curiosidade e a reflexão. Seja pela potencialidade arqueológica ainda não explorada em sua totalidade, seja pela pouca sistematização documental existente sobre a história desse antigo engenho de açúcar, as perguntas ainda sem respostas são hoje seu maior vetor de qualificação, ao passo que o conhecimento já consolidado sobre esse patrimônio é seu maior tesouro.

Visto de longe, o antigo prédio em ruínas chama a atenção. O sol do leste que ilumina partes das ruínas deixa à mostra um lugar fascinante. O amanhecer emoldura o contorno da mata contígua e dos prédios residenciais vizinhos ao espaço e os primeiros raios rompem a silhueta das paredes centenárias, evidenciando o traçado intrigante dos alicerces e rochas disformes que alertam: este não é um lugar comum. Alunos de uma escola pública mostram-se estimulados com a ideia de que aquelas paredes possuam quase cinco séculos. Ao longo da visita mediada, um deles questiona: por que essa parede é tão grossa? O que é aquele buraco quadrado no chão? Como viviam naquela época? O que é, afinal, esse lugar? A evidência física mais antiga da presença portuguesa no país é, hoje, palco de ações preservacionistas.

As ruínas do antigo Engenho São Jorge dos Erasmos, monumento nacional dos mais relevantes, atualmente categorizado como museu universitário a céu aberto, constitui complexo arquitetônico único em território brasileiro. Além disso, transformou-se na última década em patrimônio diferenciado, abarcando múltiplos campos de conhecimento. O remanescente do antigo engenho encontra-se em lugar privilegiado, como bem tombado nas instâncias federal (1963), estadual (1974) e municipal (1990).

Pesquisadores deste antigo engenho de açúcar atestaram, ao longo das últimas cinco décadas, diversas características que aludem à sua excepcionalidade enquanto representante icônico da conexão étnico cultural ameríndio/europeia/africana¹. Estão presentes na história deste monumento elos representativos de um período que anunciou o Mundo Novo, momento de profundas transformações envolvendo velhos e novos saberes, distintas

1. Ferlini, Rodrigues, Laga, Stols, Katinsky, Lourenço, Anjos, Muers, Andreatta, Morais, Cordeiro, Geanpaulo e outros têm dinamizado e potencializado as pesquisas sobre o Monumento Nacional RESJE. Grande acervo de trabalhos acadêmicos tem, nas últimas décadas, ampliado substancialmente as bases sobre as quais compreendemos a trajetória deste empreendimento econômico significativo.

terras e diferentes povos. Nesse sentido, os engenhos aparecem como os primeiros núcleos urbanos de povoamento regular (CORDEIRO, 2007, p. 11; FERLINI, 1989, p. 45; SCHWARTZ, 2010, p. 98) instituindo as bases da formação econômica e social brasileira em princípios do século XVI.

Das informações que dispomos sobre a trajetória mais recente deste empreendimento², consta que em 1943 os terrenos com as ruínas foram adquiridos por Otávio Ribeiro de Araújo, doando-os à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, no ano de 1958. No mesmo ano, Luís Saia, chefe do 4º Distrito da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, relatou ter realizado prospecções no local concluindo tratar-se de partido arquitetônico de “modelo açoriano, tipo real e movido à água” (SAIA, 1958).

De 1958 até a década de 1990 ocorreram poucas ações efetivas de preservação, mas, em princípios dos anos 2000 nova compreensão dotou as Ruínas de equipe que passou a elaborar programas educacionais para múltiplos públicos. Quatro décadas de invisibilidade deram lugar a processo de práticas preservacionistas. Apresentaremos a seguir, breves comentários sobre as práticas pedagógicas pelas quais passou o programa de preservação do bem, destacando alguns dos projetos de educação patrimonial/ambiental implantados.

Ao longo da trajetória do setor educativo, filiamo-nos criticamente a algumas metodologias que à época nos pareceram técnica e socialmente adequadas³. Neste período, os modismos nunca “fizeram muito a nossa cabeça”, o que nos incentivou a caminhar como *outsiders*, criando um

2. Com exceção dos achados arqueológicos realizados entre as décadas de 1990 e 2000, coordenados pelos professores Margarida Andreatta, hoje no Museu Paulista (MP-USP) e José Luiz de Moraes, do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP.

3. Exemplos recentes de fóruns de discussão bem-sucedidos no âmbito da Universidade de São Paulo são os capitaneados pela Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep), criada pela geógrafa Simone Scifoni, cujas primeiras reuniões tiveram a participação do setor educativo das Ruínas Engenho, que colaborou com as discussões desde sua fundação, aprimorando a relação teórico-prática sobre a ação patrimonial em museus e espaços congêneres. Outra iniciativa foi a criação do Grupo de Educativos dos Museus e Acervos da USP (Gema) que de 2006 a 2010 atuou em museus, acervos e demais programas educativos e de extensão cultural da Universidade de São Paulo, reunindo-se sistematicamente no intuito de refletir sobre questões comuns inerentes aos trabalhos desenvolvidos em seus respectivos espaços de educação. Dentre as expectativas principais deste grupo destacamos o mapeamento das atividades desenvolvidas nos diversos espaços educativos de museus e acervos; a elaboração de uma política cultural dos educativos dos museus; o aprofundamento da fundamentação teórica que norteava os serviços de receptivo e produção de conhecimento e a criação de linhas de conduta para atendimento de públicos distintos.

modo de agir próprio em nossas experiências. Sobretudo, porque em muitos casos, as premissas que norteavam nossas ações estavam de certa forma, diluídas nas bases já consagradas no campo da preservação patrimonial, com ênfase na proposta inclusiva e protagonista: documentos como as cartas patrimoniais, as recentes manifestações de politização da ação pedagógica, dentre outros modelos que serviram de subsídios para nossas ações nas Ruínas Engenho, foram o nosso esteio, mas não nossos limites.

Cabe registrar que dos trabalhos pioneiros e consagrados na área, alguns estabeleceram diálogo com as atividades desenvolvidas pela equipe educativa do bem. Desses destacamos: Barreto *et al.* (2007), Chagas (2002), Grunberg (2007), Horta, Grunberg e Monteiro (1999), Lourenço (1999, 2000, 2006), Marandino (2008, 2010) Meneses (1994); Scifoni (2014) e a série de brochuras editadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) nos últimos anos⁴. Compreendemos que a prática pedagógica e o repertório necessários para o envolvimento do interlocutor na equação ensino/aprendizagem, devam antes, ser um processo específico que leve em consideração a sensibilidade educativa e a potencialidade que o espaço dispõe.

Longe de nos preocuparmos com a quantificação de visitantes, a *catracalização* do bem, compreendemos que os mais de dez mil visitantes/ano dessas ruínas configuram quantidade significativa, pois cada um desses visitantes jamais foi visto como um número. As visitas prévias dos profissionais da educação, anteriormente à presença dos alunos (um dos diferenciais substantivos de nossa prática educativo-patrimonial) fortaleceu-se ao longo dessa última década como a grande motivadora do trabalho coletivo, uma vez que esta etapa construía coletivamente o protagonismo do aluno e do espaço: duas pontas de um processo contínuo de diálogo. Dessa maneira, assim como as crianças das visitas matutinas ou vespertinas se encantam com as possibilidades de interpretação sobre o que seria essa antiga fábrica de açúcar, os questionamentos continuam a iluminar as pesquisas e a ação pedagógica do bem cultural. Mas, qual o raio de abrangência dessa luminosidade?

Este processo de modificação e ampliação constantes de nosso olhar sobre os monumentos culturais/naturais sedimentou a possibilidade de sua preservação a partir, especialmente, de um conjunto de relações e memórias

4. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 5 ago. 2019.

coletivizadas, permitindo-nos enxergar relações interessantes entre bens culturais diversos. De maneira abrangente, os resultados alcançados ao longo da última década reproduziram a união de forças em prol de uma meta significativa: tornar as ruínas deste antigo engenho de açúcar um local de preservação, espaço público de fruição, aprendizado e identidade, respeitando suas capacidades e colaborando para que os esquecimentos do passado não reproduzam mais a negligência, o abandono e a perda de suas histórias.

Para tanto, o Monumento Nacional Engenho São Jorge dos Erasmos tem procurado estabelecer agendas que busquem: a) valorizar a diversidade social e cultural brasileira em sua heterogeneidade e complexidade; b) permitir o acesso de todos aos direitos e benefícios gerados pela preservação deste, promovendo apropriação simbólica e uso sustentável dos seus recursos patrimoniais; c) potencializar seu acervo como fonte de conhecimento para o desenvolvimento das ações de preservação; d) refletir sobre como dado bem cultural pode ser apreendido por distintos públicos, não como algo reificado, petrificado pela ação do tempo, mas como espaço qualificado, produtor de conhecimento; e) qualificar as Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos como monumento capaz de discutir o presente, através das memórias que encerra, oferecendo às comunidades a chance de compreender a História, não como ciência presa ao passado, mas como transformadora da dinâmica social.

Todo ato de educação patrimonial é por definição um ato político. Este local, portanto, afirma-se como parte da rede de instituições congêneres que formam os “territórios de espaços educativos” (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2014, p. 24) da região, procurando por meio de cooperações técnicas e convênios com prefeituras, universidades, fundações, e associações as mais diversas⁵, somar esforços e dividir responsabilidades. Pode-se inferir que os resultados

5. Prefeitura Municipal de Santos; Prefeitura Municipal de São Vicente; Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista (Reabs); Universidade Católica de Santos (Unisantos); Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza; SESC Santos; Reserva da Biosfera do Cinturão Verde de São Paulo (RBCVSP); Fundação Arquivo e Memória de Santos (Fams); Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (Iphan), Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico, Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat); Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico de Santos (Condepasa); Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); Fundação Vanzolini; Fundação Museu do Homem Americano - PI; Fundação Joaquim Nabuco/Engenho Massangana; dentre outros.

alcançados nestes doze anos de atividade fortaleceram-se nas sólidas parcerias que nortearam e engendraram sua preservação e, nesse sentido, o processo educativo interdisciplinar é a *pedra de toque* que nos ensina o respeito à diferença e a valorização da diversidade.

2 A VISITA MEDIADA: ENTRE O EFÊMERO E O PERMANENTE

É na moldura da modernidade que o museu se enquadra como palco, tecnologia e nave do tempo e da memória. Como palco, ele é espaço de teatralização e narração de dramas, romances, comédias e tragédias coletivas e individuais; como tecnologia, ele constitui dispositivo e ferramenta de intervenção social; como nave, ele promove deslocamentos imaginários e memoráveis no rio da memória e do tempo.

(Mario Chagas, 2005)

Como nos alerta (MARANDINO, 2008, p. 20): o tempo no museu é breve. O tempo, durante uma visita ao Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos também pode ser fugidio. Em alguns casos, o visitante vem ao bem cultural pela primeira vez e não sabemos ao certo quando ou se voltará. Caso seja um morador da cidade, temos uma chance de convencê-lo a voltar. Se for de longe, as chances de retorno são menores. Caso tenha vindo com a escola, desejamos que retorne ao final de semana ou nas férias, com a família. Mesmo episódico, há muito planejamento para o jogo de comunicação estabelecido.

Como sítio arqueológico, contendo remanescentes quinhentistas de um engenho de açúcar, podemos dizer que em muitos momentos as próprias ruínas são o objeto principal da visita. As ruínas, no entanto, por si só, não promovem leituras independentes, interativas. No caso de crianças, tais leituras dependem de referências que podem naturalmente ser poucas, ou ainda frágeis. Faz-se necessário material de suporte que auxilie a criação de significados para as ruínas, catalisando apropriações de aspectos históricos, sociais, técnicos, artísticos e científicos.

O discurso expositivo é fruto de adaptações e transformações de vários outros (científico, educacional, comunicacional, museológico, patrimonial) determinados pelas finalidades e objetivos da visita e também pelas especificidades de tempo, espaço e objetos nas ruínas que, por sua vez, configuram

linguagem específica de comunicação com o público (SIMMONEUX; JACOBI, 1997). As etapas de recepção devem ser atentamente planejadas, para evitar cansaço e viabilizar liberdade na mediação proposta. Há artefatos arqueológicos que buscam dar significado às ruínas, como exposições temporárias com temáticas diversas, maquetes, totens interativos.

Tal comunicação resulta da renovação constante dos parâmetros que somos capazes de estabelecer entre processos educacionais, as diversas concepções sobre educação patrimonial, ambiental, científica e conservação do patrimônio. Dentre os mais prementes, vale citar: a) o conhecimento que temos de nosso público e nossa capacidade de elaborar atividades didáticas partindo de suas expectativas, levando em conta as especificidades da dinâmica cultural local. O público visitante é protagonista dos processos de comunicação no bem cultural, como no modelo de *continuum* de Einsiedel Jr. e Einsiedel (2004); b) é premente atualizar nossa concepção de patrimônio e sua relação com modelos de desenvolvimento socioeconômico, como mecanismos de valorização da diversidade regional e da identidade nacional; c) a reflexão acerca das bases/instrumentos legais, políticas públicas, documentos normativos e marcos conceituais⁶.

Tratando-se do mais antigo remanescente histórico-arquitetônico da presença europeia no Brasil, o local oferece a possibilidade de investigação e conhecimento acerca dos primórdios da formação/conquista do território da colônia, ao longo do século XVI. No entanto, o que está em jogo com a visitação, dia após dia, é uma dinâmica ainda mais sutil e desafiadora. Desejamos que o visitante guarde anseio de retornar, alimentado pela sensação de novas descobertas.

É fundamental que ele se perceba pertencente a esse local, espaço agregador que promove memórias. Se for uma criança, esperamos que a investigação histórico/ambiental, a prática arqueológica e os esforços de conservação lhe sejam instigantes. Se adulto, esperamos que perceba ser este espaço de execução de políticas públicas eficazes de preservação e produção de conhecimento: palco vivo de ações afirmativas, levando a cabo propostas educativas realizadas com atenção e sensibilidade. Seja criança ou adulto, é

6. Dentre os quais podemos destacar: Política Nacional do Patrimônio Cultural; Programa Nacional de Patrimônio Imaterial; Cartas Patrimoniais; Diretrizes Curriculares Nacionais; Programa Nacional de Educação Ambiental, dentre outros.

desejável estarem convencidos de que podem voltar inúmeras vezes, para diferentes atividades, longe do desestímulo de encontrar repetições. Enfim, o objetivo do usufruto e da preservação será alcançado se, ao final da visita, se formar um sentimento de orgulho desse local, bem da USP, universidade pública que detém sua guarda.

3 MEDIAR É REFAZER PONTES: PROGRAMAS E PROJETOS COMO ESTEIO DA PRESERVAÇÃO

Os relatos de lugares são bricolagens. São feitos com resíduos ou detritos do mundo.

(Michel de Certeau, 1994)

A consolidada produção acadêmica do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo⁷, nos últimos anos, resultou em rica e fértil investigação que reflete o papel dos educadores e mediadores de espaços não formais de educação. Tais reflexões são centrais para a atuação da equipe de educação, pois o mediador é o profissional e a figura chave nos processos de educação e comunicação com o público. Sua função é tornar mais acessível o conhecimento produzido na instituição, “despertando curiosidades, aguçando interesses, promovendo o contato com o patrimônio.” (MARANDINO, 2008, p. 23).

Ao longo da última década, o público visitante do Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos teve crescimento de praticamente 300%, o que demonstra acolhimento por parte da comunidade. Segundo Cury (1999), tal incremento no número de visitantes em espaços de museu resulta em ressignificação do patrimônio cultural e reflexo de maior participação do público nos processos museológicos.

Tal ampliação dos programas e do número de visitantes demandou novas soluções para que o bem cultural pudesse lidar com o público diariamente,

7. O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência (Geenf) foi criado em 2002, vinculado à Faculdade de Educação da USP, na área temática de Ensino de Ciências e Matemática. Dedicar-se ao estudo, à pesquisa, à produção e avaliação de ações e materiais no campo da educação não formal e da divulgação em ciência. O Geenf atua em parceria com diversas instituições museológicas e de pesquisa, nacionais e internacionais, como museus, centros de ciências, zoológicos, jardins botânicos, aquários, entre outros espaços de educação não formal.

enquanto se consolidava como centro de pesquisa, difusão cultural e extensão universitária. Graças a convênio firmado entre a USP e a Universidade Católica de Santos, foi possível a contratação de estagiários. Se por um lado a presença dos estagiários foi crucial para que o bem cultural pudesse atender seu crescente público, novo desafio estava posto: era preciso desenvolver programa permanente de formação dos novos mediadores, jovens graduandos de diversos cursos como História, Biologia, Comunicação, Engenharia Ambiental, Geografia, Filosofia. Os currículos de seus cursos de formação, mesmo no caso das licenciaturas, não preveem as especificidades da relação escola — espaços não formais de educação. Diálogos sistemáticos e exercícios de aprofundamento teórico sobre modelos de processos informacionais em museus tornaram-se cruciais para que a educação patrimonial/ambiental do bem estivesse a salvo de métodos que privilegiassem a apresentação extensiva de conceitos e informações, dando muito peso ao conteúdo.

Sempre nos policiamos para evitar visitas em que se fala demais e se ouve pouco. Ao contrário, assumimos a comunicação em museus como um processo cultural (HOOPER-GREENHILL, 1999) ocorrendo em via dupla, dos especialistas até o público e vice-versa. Sob essa perspectiva, os significados são construídos por meio de processos ativos de negociação de saberes e experiências.

No quadro de nossas preocupações mais legítimas, insere-se a necessidade de compreender a relação entre o patrimônio natural e histórico em dupla abrangência: local/global. A Plataforma Sophia⁸ congrega diversos projetos educacionais tendo como *locus* de atuação a área das Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos e a confluência de suas transformações históricas, sociais e ambientais. A iniciativa possibilita, assim, a união de novos conhecimentos visando o benefício comum.

Identificar, valorizar e compartilhar conhecimento são princípios básicos da Plataforma Sophia, cujo maior objetivo é evidenciar a consciência preservacionista. Busca também incentivar o respeito e o interesse da comunidade pelo

8. A Plataforma de projetos interdisciplinares, base de ação produzida durante a gestão da profa. dra. Maria Cecília França Lourenço (2003-2008) possibilitou que os projetos desenvolvidos no âmbito das Ruínas Engenho possuíssem identidade teórico/prática. A plataforma Sophia leva esse nome em virtude da abrangência que pretende dar às diversas áreas do conhecimento. Sophia: palavra grega que significa *sabedoria*.

bem cultural, garantir a proteção das Ruínas e de seu entorno, evidenciando a responsabilidade de todos na preservação de sua memória, implantando assim, uma rede de ação educacional cotidiana junto à comunidade. Elencamos, a seguir, alguns dos projetos que integram a Plataforma.

As visitas prévias do Projeto VouVolto e as oficinas do Projeto Biodiversidade: a Escola e Seu Entorno são bons exemplos de planejamento conjunto. Durante a visita mediada, esperamos que o público não fique exposto a longos períodos de exposição oral nem submetido à leitura de longos textos. Ao contrário, queremos que tanto alunos (no caso de uma visita escolar) quanto público espontâneo saibam se localizar, tenham liberdade para interagir e dialogar com seus pares e com o mediador (JORDÃO; MELLO, 2015).

O Projeto Biodiversidade: a Escola e seu Entorno, contempla oficinas para o Ensino Fundamental, incluindo atividades educativas baseadas nas categorias de interatividade propostas por Wagensberg (2001) e Hooper-Greenhill (1999). Respectivamente, dosando momentos *hands-on* (em que o toque e a manipulação física são a principal forma de interação), *minds-on* (que enfatizam oportunidades de reflexões e o engajamento intelectual do aluno) e *hearts-on* (através de estímulos emocionais, focando a sensibilidade do estudante); e ao mesmo tempo considerando a comunicação como um processo cultural, dialógico, para a construção de significados, através de processos ativos de negociação de saberes. Alinhado com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e abordando interdisciplinarmente temas transversais, a atividade tem como público-alvo alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental e também valoriza o papel do professor como agente de mediação no bem cultural, estimulando seu processo formativo. O tema biodiversidade foi escolhido por sua pertinência e conexão com a realidade imediata da comunidade escolar⁹.

Outro projeto relevante aborda a acessibilidade/espacialidade do patrimônio como suporte de sua preservação. O Projeto de Valorização Patrimonial financiado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento

9. O remanescente de mata atlântica secundária presente na área circunvizinha à escola e ao bem cultural vem sofrendo invasões e pressões imobiliárias, apesar de localizada na primeira Reserva Internacional da Biosfera criada no Brasil (Unesco, 1991) e declarada, em 1991, Patrimônio Natural Mundial. Bioma com a maior diversidade de vida do planeta, originalmente ocupando 17 estados brasileiros e correspondendo a aproximadamente 1,3 milhão de km², está reduzida atualmente, após 500 anos de ocupação, a 95 mil km² (pouco mais de 7% da extensão original).

Econômico e Social (BNDES) concedeu apoio financeiro à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP, através da Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (Fusp), para projeto de revitalização e valorização das Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos e mapeamento de sítios histórico/arqueológicos nos nove municípios da Baixada Santista. As obras compreendem a construção de passarelas e torre de observação, além da instalação do sistema de projeção audiovisual para espetáculos de luz e som. A proposta objetiva tornar o espaço mais acessível, sem danificá-lo. A torre/mirante de 16,25m de altura e área total de 546m², bem como as passarelas de acesso permitirão o trânsito de visitantes sem prejuízo do sítio arqueológico, pois evitarão o pisoteamento do lugar. O espetáculo de luz e som (projeção videomapeada) utilizará tecnologia considerada inovadora no país. Quanto ao mapeamento dos sítios históricos e arqueológicos da Baixada Santista, o projeto suprirá estudos sobre os inúmeros sítios arqueológicos semelhantes ao das Ruínas dos Erasmos que estão localizados na região.

Atualmente, o principal programa educativo-cultural da instituição denomina-se Programa Portas Abertas. Destinado a todos os públicos oferece calendário de eventos, cursos de difusão cultural, exposições, saraus, palestras, oficinas, dentre outras atividades. O programa Portas Abertas tem contribuído com as demais ações de salvaguarda e preservação, permitindo que o local seja conhecido por um número cada vez maior de pessoas, tornando este antigo engenho um espaço de profusão cultural.

Na esteira da “emergência da memória” sobre a qual nos fala Pierre Nora (1984), fenômeno global pelo qual grupos sociais e étnicos passam na relação tradicional que têm com o passado, dois ciclos de eventos merecem registro: os Diálogos Interculturais e Com Açúcar, com Afeto: encontros sobre o Doce. Ambos procuram inserir o bem cultural na vida das pessoas e reafirmá-lo como espaço articulado a práticas cotidianas dos visitantes. Propõe-se, desta forma, experiências educativas integradas às demais dimensões das práticas cotidianas.

A diversidade cultural é das mais fortes bandeiras da educação patrimonial comprometida e consciente. Nesse sentido, a proposta dos Diálogos Interculturais é transitar por temas universais, sob a ótica de tradições distintas, reunindo memórias afetivas e sensoriais das celebrações de culturas diferentes, em busca de algo em comum a todas elas. Seguindo recomendação da

Organização das Nações Unidas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2010) e em consonância com marcos legais e conceituais da Política Nacional do Patrimônio Cultural, os Diálogos Interculturais configuram esforço expressivo de promoção da diversidade cultural. O projeto propõe o diálogo como possibilidade de fortalecer a diversidade das expressões culturais, por meio da autonomia, como antídoto à intolerância e às tensões inerentes aos que compartilham espaços urbanos. Nas duas edições, realizadas entre 2013 e 2015, respectivamente com os temas “Tambores” e “Festas”, o bem cultural recebeu lideranças comunitárias do bairro cigano da cidade, zeladores de tradições quilombolas e indígenas, jovens percussionistas japoneses e exilados políticos do Programa do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

Se a diversidade cultural se tornou *parti pris* nas ações de preservação das Ruínas Engenho, o direito à manutenção da memória encontrou terreno fértil no ciclo de encontros denominados Com Açúcar, com Afeto, ocasião em que a metodologia da história oral ganha espaço, pela curiosa linha que une o afeto, os laços de amizade e o doce. Sempre privilegiando experiências locais, os Encontros sobre o Doce já receberam merendeiras aposentadas da cidade, doceiras dos mais tradicionais folguedos juninos da região e até um internacionalmente premiado *chef*, defensor de uma gastronomia que valoriza raízes culturais, ingredientes locais e identidades regionais — no caso, a cozinha caiçara.

Parafraseando Carlos Rodrigues Brandão, ligado ao Projeto Interação do Iphan desde a década de 1980, eventos como os Diálogos Interculturais e os Encontros sobre o Doce buscam “o feixe de relações que ele [o patrimônio] estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora. O feixe de significados que sua presença significativa provoca e desafia” (BRANDÃO, 1996, p. 51). Memória, identidade, pertencimento e valorização: elementos de uma equação posta em prática no ato incessante de rememorar e patrimonializar. Programas e projetos fizeram desse espaço um laboratório a céu aberto e permanecerá tal como foram concebidos: oferecendo a oportunidade de vivenciar a história como gostaríamos que fosse ensinada: por meio da experiência *in loco*, mudando o foco da resposta para a pergunta.

4 DIÁLOGOS PARA A SALVAGUARDA

O diálogo reproduzido no princípio deste texto sinaliza que o Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos se notabilizou, ao longo dos últimos 12 anos, como um ambiente em que a prática dos questionamentos (por vezes, ainda sem respostas) se tornou uma constante estimulante. Os esforços de aproximação ao longo da última década, sobretudo nos últimos cinco anos, resultaram em práticas preservacionistas (das quais a educação patrimonial/ambiental é um dos maiores trunfos).

Diálogos edificaram uma saudável relação ensino/aprendizagem nos 15 anos de preservação permanentes vividos neste bem. Mediada pelas metodologias plurais da educação patrimonial/ambiental, a ação preservacionista dos setores gestor, administrativo e educativo das Ruínas Engenho encontrou terreno fértil para sua consecução. Conscientes e atentos, acreditamos que a persistência na relativização das ambiguidades e certezas ajudará a consolidar o Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos como um espaço em que as conjecturas sempre estimularão questionamentos legítimos. Em tempos de (in)certezas absolutas podemos criar perguntas sem respostas, mas jamais, respostas sem perguntas, consolidando, assim, processos de preservação patrimonial/ambiental como chave mestra que abrirá as trancas da salvaguarda.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ANDREATTA, Margarida Davina. *Projeto de pesquisa interdisciplinar - Engenho São Jorge dos Erasmos: relatório de atividades de prospecção arqueológica*. Santos: Universidade de São Paulo: Universidade Católica de Santos, 1996-1997.
- ANJOS, Fernanda Maria Felipe dos. *Engenho dos Erasmos: uma abordagem interdisciplinar do documento na Arqueologia Histórica*. 1998. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- BARRETO, Cristiane Costa et al. *Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.
- BARRETO, Cristiane Costa. Aula 1 - Material impresso como recurso educacional: isso é história? In: BARRETO, Cristiane Costa et al. *Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007. p. 11-30.
- BARRETO, Cristiane Costa. Aula 2 - Desenho instrucional em materiais didáticos impressos – boa idéia! In: BARRETO, Cristiane Costa et al. *Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007. p. 31-50.

BARRETO, Cristiane Costa. Aula 6 - Atividades – Praticando a boa prática. In: BARRETO, Cristiane Costa et al. *Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007. p. 115-138.

BARRETO, Euder Arrais et al. (org.). *Patrimônio cultural e educação patrimonial: artigos e resultados*. Brasília, DF: Iphan, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura, educação e interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: Iphan, 1996. p. 77-99.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Brasília, DF: MEC, 1994.

CARENA, Carlo. Ruína e restauro. In: LE GOFF, Jacques (org.). *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1984. p. 107-129.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAGAS, Mario de Souza. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos, 2006.

CHAGAS, Mario de Souza. Museus: antropofagia da memória e do patrimônio. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, DF, n. 31, p. 15-25, 2005.

CHAGAS, Mario de Souza. Cultura, patrimônio e memória. *Revista Museu*, 2005. Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/artigos/18-de-maio/18-maio-2005/3099-cultura-patrimonio-e-memoria.html>. Acesso em: 5 ago. 2019.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, adjetivação e devoração. Iphan, 2002. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_museu_patrimonio_tensao.pdf. Acesso em: 5 ago. 2019.

CHOAY, François. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHOAY, François. *As questões do patrimônio*. Lisboa: Edições 70, 2009.

CHRISTOFOLETTI, Rodrigo; LEITE, Gilvan. Moto-contínuo: consumo e produção de energia no Engenho São Jorge dos Erasmos. *Revista Leopoldianum*, Santos, v. 2, p. 35-49, 2010.

CORDEIRO, Silvio Luiz. *A paisagem histórica do Engenho dos Erasmos - o vídeo como instrumento educativo na arqueologia do Monumento Quinhentista*. 2007. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CURY, Isabelle. *Cartas patrimoniais*. Brasília, DF: Iphan, 1999.

EINSIEDEL JÚNIOR, Albert A.; EINSIEDEL Edna F. Museum as agora. Diversifying approach to engaging publish in research. In: CHITTENDEN, David; FARMELO, Graham; LEWEINSTEIN, Bruce V. (ed.). *Creating connections: museums and public understanding of current research*. Walnut Creek: Altamira. 2004. p. 145-156.

FERLINI, Vera Lucia Amaral. *A Civilização do açúcar*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

- FERLINI, Vera Lucia Amaral. *Açúcar e colonização*. Organização social no Brasil Colônia. São Paulo: Alameda, 2010.
- FERLINI, Vera Lucia Amaral. *Projeto de valorização patrimonial do Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos*. São Paulo: USP: BNDES, 2012.
- FERLINI, Vera Lucia Amaral. *Terra, trabalho e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- FLORÊNCIO, Sandra Rampim *et al.* *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan, 2012.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ: Iphan, 1997.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- GEAMPAULO, Victor Lordani. *Engenho São Jorge dos Erasmos: aproximações acerca da morte e da vida no complexo açucareiro vicentino (séculos XVI e XVII)*. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GRUNBERG, Eveline. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan, 2007.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vozes, 1996.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. (ed.). *The Educational Role of the Museum*. 2. ed. London: Routledge, 1999. p. 3-27.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan, 1999.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Carta de Nova Olinda*. Brasília, DF: Iphan, 2009.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial no Programa Mais Educação: Fichas do inventário*. Brasília, DF: Iphan, 2013.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: histórico, conceito e processos*. Brasília, DF: Iphan, 2014.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Política Nacional do Patrimônio Cultural*. Brasília, DF: Iphan, 2010.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Programa Nacional de Patrimônio Imaterial*. Brasília, DF: Iphan, 2008.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Museu Imperial*. Brasília, DF: Iphan, 1999.
- JEUDY, Henri Pierre. *Espelho das cidades*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

JORDÃO, Beatriz Pacheco; MELLO, André Müller de. Educação para a biodiversidade: possibilidades da relação bem cultural/escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. *Anais [...]*. Bauru: Abrapec, 2015. p.178-196.

KATINSKY, Júlio Roberto. Glossário dos moinhos hidráulicos. In: Gama, R. (org.). *História da técnica e da tecnologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

LAGA, Carl. O Engenho dos Erasmos em São Vicente: resultado de pesquisas em arquivos belgas. *Revista de Estudos Históricos*, Marília, n. 1, p. 113-43, 1963.

LE GOFF, Jacques (org.). *Enciclopédia Einaudi*: monumento-documento. Porto: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1994. v. 1.

LONDRES, Cecília. Os inventários nas políticas de patrimônio imaterial. In: LONDRES, Cecília et al. (ed.). *Celebrações e saberes da cultura popular*: pesquisa, inventário, crítica, perspectivas. Rio de Janeiro: Funarte, 2004, p. 7-14.

LOURENÇO, Maria Cecília França. A Universidade e seu papel. In: *Bibliotheca Univeritatis*. São Paulo: EDUSP, 2001. v. 2000.

Lourenço, M. C. F. *Museus acolhem moderno*. São Paulo: Edusp. 1999.

LOURENÇO, Maria Cecília França. *Projeto Educacional VouVolto*: Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos. [S. l: s. n], 2006.

LOURENÇO, Maria Cecília França; MELLO, André Muller de; Christofolletti, Rodrigo. Patrimônio e Extensão Universitária. In: Maria Cecília França Lourenço; André Muller de Mello; Rodrigo Christofolletti. (org.). *i- Papo - imaginário e práticas aproximativas do patrimônio*. São Paulo: Imesp, 2007. p. 1-63.

LOURENÇO, Maria Cecília França; REIS FILHO, N. G.; ALMEIDA, M. C. B.; GARCIA, A. C. Patrimônio de desafios. In: *BENS imóveis tombados ou em processo de tombamento da USP*. São Paulo: Edusp, 1999. 223 p.

MARANDINO, Martha. *Mediação em museus: educação em foco*. São Paulo: Feusp, 2008.

MARANDINO, Martha; MONACO, Luciana; OLIVEIRA, Adriano Dias de. *Olhares sobre os diferentes contextos da biodiversidade*: pesquisa, divulgação e educação. [S.l: s.n.], 2010.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, N. Ser. v. 2 p. 9-42, 1994.

MEURS, Paul. History of São Jorge: Europe- The historic documents- Brazil. [Engenho São Jorge dos Erasmos; Santos Preservation Studies, 1990]. *Revista CPC*, São Paulo, n.1, p. 28-47, mar./maio 1990.

MORAIS, José Luiz de. *Engenho São Jorge dos Erasmos estudos de arqueologia da Paisagem*. 1999.

(Projeto de Pesquisa) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NORA, Pierre (dir.). *Les lieux de mémoire – I. La République*. Paris: Gallimard, 1984.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CHADWICK, Clifton. *Aprender e ensinar*. 5. ed. São Paulo: Global, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Relatório Mundial da Unesco (Segundo): investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Brasília, DF: Unesco, 2010.

PINHEIRO, Adson (org.). *Caderno do Patrimônio Cultural*. Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultural, 2014.

POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no ocidente*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

RODRIGUES, Maria Regina da Cunha. O Engenho São Jorge dos Erasmos: estado atual do problema da preservação das Ruínas e considerações sobre a documentação dos arquivos belgas. *Revista de História*, São Paulo, v. 35, n. 72, p. 591-596, 1967.

SAIA, Luiz. *Notas sobre o processo de restauração do Engenho dos Erasmos, 1958: Pasta Primeiros Processos (1958-1963)*. Santos: Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos. (Documentação do Arquivo Permanente).

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCIFONI, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In: PINHEIRO, Adson (org.). *Caderno do Patrimônio Cultural*. Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultural, 2014.

SIMONNEAUX, Laurence; JACOBI, Daniel. Language constraints in producing prefiguration posters for scientific exhibition. *Public Understand of Science*, v. 6, p. 383-408, 1997.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. *Um mapa para outros fazeres: territórios educativos e patrimônio cultural*. Dissertação de Mestrado. IPHAN, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DissertacaoPEP_FernandoPascuotteSiviero.pdf. Acesso em: 5 ago. 2019.

STOLS, Eddy. Um dos primeiros documentos sobre o Engenho dos Schetz em São Vicente. *Revista de História*, São Paulo, v. 37, n. 76, p. 407-19, 1969.

TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas - Caderno Temático 2*. João Pessoa: Iphan, 2012.

UNESCO. *Biosfera da Mata Atlântica*, 1991.

WAGENSBERG, Jorge L. A favor del conocimiento científico (Los nuevos museos). *Revista de Filosofía Éndoxa*, Madrid, n. 14, p. 341-356, 2001.

EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO NA CASA DE DONA YAYÁ:

EXPERIÊNCIAS DO CENTRO DE PRESERVAÇÃO
CULTURAL DA USP

GABRIEL DE ANDRADE FERNANDES, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO,
SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL.

Especialista em laboratório no Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo, onde desenvolve ações de cultura e extensão universitária com foco no patrimônio cultural. É graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP) (2012) e mestre (2017) pela mesma instituição na área de paisagem e ambiente. Colabora também com o Núcleo de Estudos da Paisagem (NEP).

E-mail: gaf.arq@usp.br

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp300-324>

EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO NA CASA DE DONA YAYÁ: EXPERIÊNCIAS DO CENTRO DE PRESERVAÇÃO CULTURAL DA USP

GABRIEL DE ANDRADE FERNANDES

RESUMO

Este artigo apresenta um panorama da ação educativa desenvolvida pelo Centro de Preservação Cultural (CPC) em sua sede na Casa de Dona Yayá, imóvel tombado em níveis estadual e municipal, localizado no centro do município de São Paulo, na região conhecida como Bixiga. Órgão de cultura e extensão universitária com foco na ação e reflexão sobre o patrimônio cultural da Universidade de São Paulo, o CPC ocupa desde 2004 o imóvel conhecido como “Casa de Dona Yayá”, lugar de memória de questões de gênero e saúde mental em função da reclusão vivida por sua mais célebre habitante (Sebastiana Mello Freire, a “Dona Yayá”) durante um período de quatro décadas, bem como testemunho material do processo de urbanização da região em que se encontra. A fim de refletir sobre as possibilidades educativas, dialógicas e de ação cultural próprias tanto de uma instituição voltada à extensão no campo do patrimônio como de um bem patrimonializado marcado pelo acúmulo de diversas camadas de significado e de memória, é apresentado um itinerário crítico das atividades educativas promovidas ao longo de cerca de 15 anos nesse contexto. Discutem-se, tendo por base tais atividades, as potencialidades, limites, desafios e contradições da ação educativa no contexto patrimonial.

PALAVRAS-CHAVE

Educação patrimonial. Extensão universitária. Cultura material.

EDUCATION AND HERITAGE IN DONA YAYÁ'S HOUSE: EXPERIENCES OF THE CULTURAL PRESERVATION CENTER AT USP

GABRIEL DE ANDRADE FERNANDES

ABSTRACT

This paper presents a panoramic view of the education action developed by Centro de Preservação Cultural — CPC (Cultural Preservation Center) at its headquarters, Casa de Dona Yayá (Dona Yayá's House), a landmark listed by both municipal and state-level preservation institutions, located in São Paulo City downtown, in the region known as Bixiga. A culture and extension office within University of São Paulo, aimed at reflecting and acting upon the university's cultural heritage, CPC is housed in the building known as "Dona Yayá's House" since 2004. The place is site of memory related to gender and mental health issues due to being place of reclusion for around four decades of its most well-known denizen (Sebastiana Mello Freire, "Ms. Yayá"), as well as a physical testimony of the urbanization process of the region in which it is located. In order to reflect upon the educational, dialogical, and cultural action possibilities proper both to a heritage-related institution and a listed property carrying a series of layers of meaning and memory, a critical itinerary of around 15 years of educational activities is presented. We discuss, based on such activities, the potentials, limits, challenges and contradictions of the education action in the context of heritage.

KEYWORDS

Heritage education. University extension program. Material culture.

1 INTRODUÇÃO

“A casa da louca”. “A casa da USP”. “A casa mal-assombrada”. “A casa de Dona Yayá”. É por meio de expressões como essas que uma parte dos vizinhos do Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo (CPC-USP) se refere cotidianamente ao imóvel que lhe serve de sede, no bairro da Bela Vista, em São Paulo. Construção eclética cujas origens se perdem nas últimas décadas do século XIX, trata-se com efeito de local hoje usualmente apontado como “mal-assombrado” e sobre o qual se atribuem as mais variadas imagens de um casarão repleto de “mistérios” — ainda que qualquer resquício de assombro não resista a uma breve caminhada pelo lugar, pois trata-se, afinal, de um agradável espaço remanescente das antigas chácaras que caracterizavam a região hoje conhecida por “Bixiga”, no Centro da metrópole paulistana. Caracterizando-se efetivamente como uma espécie de “oásis urbano”, o casarão encontra-se implantado em um grande terreno cujos jardins são repletos de árvores frutíferas, sombras e passarinhos, em evidente contraste com as estruturas rodoviárias pesadas de seu entorno. O imóvel, contudo, mantém ainda certa imponência perante os vizinhos, dada sua implantação mais elevada que o assemelha a um palacete urbano deslocado no tempo e no espaço. Exceção em meio aos demais imóveis vizinhos — caracterizados por pequenas testadas e proporções mais modestas —, trata-se de fato a Casa de Dona Yayá de um artefato suscetível às mais variadas especulações.

Tal grau de mistificação em torno deste peculiar objeto não se revela algo surpreendente, na medida em que se trata de casa não só celebrizada por uma personagem de trajetória peculiar e misteriosa que hoje lhe dá nome — Sebastiana de Mello Freire, a Dona Yayá — como por se constituir de um imóvel permanecido fechado por quase quatro décadas, entre os anos 1960 e 2000, período em que passara a compor o patrimônio imobiliário da Universidade de São Paulo, visto que fazia parte da herança jacente de Dona Yayá. Esta, por sua vez, teria sido trazida à Casa nos anos 1920 para que pudesse ser tratada — segundo o que de mais moderno se considerava haver na cultura médica do período — de suas supostas enfermidades mentais, diagnosticadas havia poucos anos. Tornado sanatório particular, o casarão eclético que já havia sido habitado por três diferentes famílias recebera ares de verdadeiro manicômio, no qual a reclusa Dona Yayá viria a passar as quatro décadas restantes de sua vida, até seu falecimento em 1961. O misto de pitoresco, misterioso e revoltante que há nessa trajetória — associado ao fechamento da casa por quase meio século após a morte de Yayá — tornou o lugar suscetível às várias mistificações citadas: para além dos fatos históricos vividos pelos personagens que o habitaram diretamente, o imóvel passou a frequentar os devaneios, superstições e especulações tanto de seus vizinhos no Bixiga quanto daqueles que dele passavam a tomar conhecimento por parte de relatos igualmente supersticiosos em diferentes veículos.

Evidente lugar de memória das questões de gênero e de saúde mental em São Paulo, a Casa de Dona Yayá assume portanto um papel privilegiado no imaginário do bairro no qual se encontra: são múltiplas as narrativas ao redor deste objeto, sendo igualmente variados os papéis que ele exerce em diferentes outras representações produzidas por diferentes grupos sociais, tanto imediatamente próximos dele (como os vizinhos que cresceram com ele fechado e abandonado) quanto por outros coletivos mais distantes (como o de grupos feministas que o reconhecem como importante marco para a luta pelas questões de gênero). Impossível de ser reduzido a uma única narrativa ou a uma única representação de si mesmo, o complexo emaranhado de sentidos que envolve a Casa de Dona Yayá é ainda complementado por mais uma das dimensões nas quais tal objeto se projeta: trata-se, como já ressaltado, da sede do Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo (CPC-USP), órgão responsável, entre outras coisas, por discutir

questões ligadas justamente ao emaranhado de sentidos e significados socialmente produzidos em torno de objetos e de práticas que definem o campo do patrimônio cultural.

É neste local de difícil definição e de complexa conceituação, em meio a um bairro com rica vida cultural e variadas formas de ocupação, que vêm se desenvolvendo, desde que o CPC passou a ocupá-lo em 2004, uma série de atividades educativas que giram em torno da temática patrimonial. Trata-se, como se pode perceber, de contexto complexo, no qual o CPC assume eventualmente o papel de estrangeiro e com o qual toda proposição de diálogo é delicada. Poderia o órgão ensinar algo aos vizinhos da Casa de Dona Yayá? O que pode aprender com eles? Como se dá essa relação? Como lidar com a patrimonialização de um objeto apartado por tantos anos da vida social e de sua vizinhança (ainda que a ela integrado por meio das várias narrativas que ensinou)? O que se falar sobre ele e o que se escutar sobre ele?

Alguns aspectos desta problemática serão explorados neste trabalho, no qual a missão mais ampla do CPC será analisada a partir de sua vertente educativa. Desde os trabalhos de educação patrimonial conduzidos na Casa de Dona Yayá e no bairro do Bixiga — principais focos da ação educativa do órgão ao longo de sua trajetória — até aqueles relacionados à missão institucional mais ampla do órgão (vinculada à inventariação, preservação e extroversão do patrimônio cultural da universidade) procuraremos identificar e problematizar as diferentes concepções em jogo de educação e patrimônio nos diferentes momentos da presença do órgão na Casa. Procuraremos contribuir ao debate em curso sobre a relação entre educação e patrimônio a partir dos limites e desafios identificados nesta breve trajetória do órgão neste bem cultural tão peculiar que é a Casa de Dona Yayá.

2 A CASA DE DONA YAYÁ E O CENTRO DE PRESERVAÇÃO CULTURAL

O Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo é um órgão vinculado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRCEU), responsável por promover reflexões e ações, bem como coordenar projetos e programas relacionados à temática do patrimônio cultural de um modo geral e em particular sobre o patrimônio cultural universitário.

Sucessor e herdeiro da antiga Comissão do Patrimônio Cultural da USP (constituída em 1987 e então vinculada à Reitoria), o CPC constituiu-se enquanto órgão de cultura e extensão em 2002, quando consolidou seus eixos de atuação e solidificou-se institucionalmente no interior da universidade. Até então sediado no complexo da Reitoria da USP, na Cidade Universitária (localizada na região Oeste do município, distante do Centro), o órgão passou em 2004 a ocupar o imóvel conhecido como Casa de Dona Yayá, bem cultural tombado em nível municipal e estadual localizado no bairro do Bixiga (distrito da Bela Vista), na região central de São Paulo. Por causa desta posição privilegiada no coração da metrópole paulista, desde então o CPC ampliou sua vocação cultural e extensionista: para além de uma já bem estabelecida política editorial, de pesquisa e extroversão dos bens culturais universitários, verificou-se a necessidade de promoção de ações mais intensas de contato tanto com a vizinhança imediata da Casa quanto com a sociedade de um modo geral. A mudança permitiu a constituição de uma nova e efetiva casa de cultura na região, já caracterizada por uma rica vida cultural: acostumado à rotina acadêmica e ao cotidiano pacato da Cidade Universitária, o CPC viu-se de repente integrado, na condição de estrangeiro recém-chegado, a um contexto plural e heterogêneo, em meio a um bairro tradicionalmente marcado pela boemia, pelas artes e espetáculos.

Neste sentido, entendia-se que o processo de ocupação da Casa devia se orientar pela perspectiva de um *uso qualificado* do espaço, segundo a expressão cunhada pela então diretora Maria Cecília França Lourenço¹. A qualificação do uso envolvia o estabelecimento não só de ações sistemáticas e permanentes de conservação e restauro do bem tombado, mas uma política institucional que o valorizasse, estabelecendo adequados laços e relacionamentos com os vários atores sociais nele interessados (desde os órgãos de preservação mais distantes às instituições e grupos imediatamente vizinhos à Casa). Desta forma, entendia-se que uma vez ocupando a Casa de Dona Yayá, passava a integrar a missão institucional do CPC a manutenção de uma política cultural consolidada, que viria a se caracterizar pela realização no local de cursos de caráter acadêmico e de difusão, pela promoção de oficinas culturais, seminários e eventos científicos, apresentações artísticas

1. Para mais informações sobre a ideia de uso qualificado, verificar Lourenço (1999).

e exposições, bem como pelo estabelecimento de um programa permanente (ainda que heterogêneo ao longo de sua existência) de educação patrimonial.

Ressalte-se, porém, que o desenvolvimento permanente de atividades culturais e educativas nunca havia, até aquele momento, constituído elemento central da ação do CPC, que sempre atuara em uma escala institucional e de formulação de políticas e apenas em casos excepcionais executando atividades de extensão. Antes da transferência para a Casa de Dona Yayá, o trabalho do órgão dividia-se em três frentes: a) manutenção de um banco de dados sobre o patrimônio cultural da USP; b) manutenção de uma linha editorial, de caráter acadêmico, sobre o patrimônio da USP, eventualmente complementada por outras ações de difusão cultural; c) organização de canteiros-escola em obras de restauro e conservação dos edifícios e bens integrados da universidade. Uma vez instalado na Casa, em 2004, uma quarta frente de trabalho se somou às demais, intitulada “memória e uso qualificado”, cujos objetivos envolviam justamente manter uma política de atividades culturais e educativas no local — imagine-se, portanto, a ruptura no cotidiano de um órgão até então acostumado a frequentar círculos de formulação de políticas voltadas sobretudo ao público universitário e que agora passava efetivamente a executar ações de extensão direcionadas especialmente ao público leigo fora dos muros da universidade. Trata-se, portanto, de um centro de cultura e extensão que, ao longo de uma década, aprendeu a executar tais ações à base da tentativa e erro — característica presente também na ação educativa do CPC ao longo deste período.

A definição de diretrizes para a ação educativa, em particular, vem enfrentando ao longo dos anos justamente toda a problemática envolvida em torno de um órgão cuja definição não só mudou como ainda não se consolidou completamente. Trata-se, afinal, de focar a ação educativa em quê? Na personagem Yayá e em sua Casa ou no patrimônio universitário da USP — objeto de trabalho original do CPC? Ou se trata, ao contrário, de discutir o patrimônio cultural dos visitantes da Casa? Faz sentido, portanto — ainda que isto nada tenha a ver com o patrimônio da USP — discutir o bairro do Bixiga, onde o CPC se encontra, bem como o cotidiano cultural de seus interlocutores? Que aportes teóricos e metodológicos parecem os mais adequados: os do universo da museologia e da arte-educação, os do patrimônio ou os da memória social? O que distingue o universo da educação em museus da assim chamada “educação patrimonial”?

3 EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL EM UM ÓRGÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

“Museu não é lugar da palavra escrita”: embora o Centro de Preservação Cultural não seja rigorosamente um museu, esta valiosa observação de Ulpiano Meneses (2000. p. 99) guiará nossas reflexões sobre o conjunto de atividades educativas que o CPC vem desenvolvendo ao longo de mais de uma década de presença na Casa de Dona Yayá, na medida em que nos valem em grande medida de procedimentos e reflexões próprias do processo museológico. Misto de lugar de memória difícil, de espaço cultural e extensionista universitário e de órgão reflexivo sobre a preservação do patrimônio uspiano, o CPC ocupa um território de difícil delimitação em meio às categorias tradicionais de instituições dedicadas ao patrimônio cultural: nem museu, nem arquivo, nem centro de documentação e memória, nem órgão de preservação, a instituição se caracteriza como uma espécie de híbrido que se beneficia de variados aportes disciplinares e metodológicos para a formulação de suas políticas de inventariação, preservação e comunicação — bem como para sua ação educativa. Neste sentido, as observações de Meneses sobre as práticas educativas em museus nos parecem bastante significativas para problematizar nossa própria ação, pelo que nos guiaremos pelos alertas que estabelece.

Em primeiro lugar, cabe destacar a dificuldade em estabelecer o foco das ações educativas desenvolvidas pelo órgão justamente por causa desta dificuldade de delimitá-lo precisamente em uma categoria institucional rígida:

- a) Se tratado como lugar de memória e consciência, talvez a ação educativa devesse priorizar sua constituição enquanto tal, o papel desempenhado pelos seus personagens e as narrativas difíceis e traumáticas associadas a eles, bem como a relação entre tais narrativas e a materialidade da Casa de Dona Yayá. A ação educativa atuaria em uma frente de sensibilização para a tolerância e para a construção da cidadania, para as questões de gênero, para a luta antimanicomial e para as temáticas próximas, eventualmente se apropriando de uma tradição já consolidada em instituições que atuam com temáticas afins, como aquelas da Coalização Internacional de Sítios de Consciência;

- b) Se encarado como espaço de cultura e extensão universitária, a ação educativa talvez se caracterizasse por explorar mais intensamente as manifestações culturais universitárias e atuar sobre elas — ou promover ações de extensão voltadas ao público externo mais amplo difundindo esse acervo patrimonial específico, funcionando como uma espécie de “museu do patrimônio da USP”, ainda que seu acervo seja difuso. Neste caso, porém, a dimensão patrimonial da Casa fica reduzida, bem como seus “conteúdos” intrínsecos e a sua força como lugar de consciência. A ação sobre os bens culturais universitários, porém, talvez viesse a se beneficiar da longa e consolidada tradição da arte-educação e da educação em museus, visto que lidaria com um rico acervo arquitetônico, artístico e de práticas e tradições culturais acadêmicas;
- c) Finalmente, se encarada como instituição afim aos órgãos de preservação ou mesmo como sítio patrimonial — como “casa-museu” ou “casa-monumento” —, a ação educativa talvez tenda a se aproximar do que costuma ser vulgarmente chamado de “educação patrimonial” — correndo o risco, aliás, de incorrer nos equívocos usuais daquela educação patrimonial já amplamente criticada que toma por bases referenciais o *Guia básico de educação patrimonial* do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) — como a eventual sobrevalorização de questões formais e estilísticas e de uma narrativa predominantemente arquitetônica, ou mesmo de uma narrativa laudatória e celebrativa de sua “história oficial”, apelando até mesmo para cacoetes como o de “educar para preservar”.

Está claro que as dimensões sugeridas acima (bem como outras que eventualmente aparecem nos discursos e debates internos do órgão) não são mutuamente excludentes, nem caracterizam um partido único para a sua caracterização institucional. Contudo, tais dimensões resumem preocupações diversas, bem como orientações distintas, que já frequentaram ou ainda frequentam as atividades desenvolvidas, bem como ênfases distintas mais visíveis ora em uma gestão, ora em outra ao longo da história do CPC. A apresentação da trajetória educativa do órgão explicitará como todas essas questões, expressas na forma de variados desafios, foram enfrentadas em diferentes momentos, bem como os problemas que elas trazem.

Em segundo lugar, entendendo-o como instituição separada do universo dos museus, cabe destacar a ausência de uma coleção pela qual o CPC seja responsável diretamente — e sobre a qual qualquer ação educativa deveria se debruçar diretamente, se fosse o caso. No entanto, o CPC lida indiretamente com um conjunto amplo e diversificado de “acervos” de variados graus de conceituação (como o conjunto de bens tombados da universidade, o conjunto de monumentos que a caracteriza — incluída aí a própria Casa de Dona Yayá —, bem como todo o universo de referências culturais e demais coleções e arquivos que caracteriza o patrimônio cultural da universidade), que por si só constituem uma base material sobre a qual é possível atuar. Ou seja: para além das questões tratadas acima, o CPC poderia ser encarado como uma espécie de “meta-museu”, na medida em que atua sobre este conjunto disperso e fragmentado de bens culturais. Nesta perspectiva, a ação educativa deveria também se debruçar sobre esse “acervo”.

Neste sentido, vale retomar o alerta sintetizado pela frase de Meneses (2000) e por suas considerações sobre a educação em museus: deve-se evitar um desvio de foco, estabelecendo sempre um diálogo crítico com o acervo, entendendo a educação como um processo de formação crítica para além do mero didatismo e sobretudo para além da mera tentativa de explicação e contextualização dos elementos deste acervo. “Museu não é lugar da palavra escrita”, como ressaltamos acima: se alargarmos tal alerta para o campo ampliado do patrimônio cultural, trata-se principalmente de buscar estabelecer relações com os bens culturais para além da tentativa da sua “explicação” — ou seja, para além da mera difusão de interpretações prévias das características e dos valores aparentemente inerentes aos bens culturais. No caso dos museus, a ânsia de explicação das obras se revela no furor com que se produzem e com que se procuram legendas para obras de arte, por exemplo, que apontariam “o que significa” cada peça exposta. Alargando o exemplo para o patrimônio cultural em sentido amplo, abordagem semelhante seria a usual contextualização que profissionais de patrimônio buscam fazer de bens tombados ou registrados, naturalizando seus próprios entendimentos de valor como algo inerente à obra.

Abre-se aqui não só a perspectiva de se explorar outras linguagens que não a escrita e a verbal, mas também a potencialidade de uma interação afetiva com os bens culturais junto dos participantes do processo formativo.

Em última instância, sugere-se um despir de conceituações prévias a respeito do patrimônio e da possibilidade de sua contínua experimentação e reexperimentação. Não se trata de explicar o patrimônio ou impor seus significados aos demais, mas de explorar interfaces possíveis entre o universo deste patrimônio e o dos nossos vários interlocutores.

O que Meneses aponta é, ao menos no sentido que sugerimos, a busca por uma ação educativa que se aproxima daquilo que Larrosa Bondía (2002) chama de “saber de experiência”: uma ação que reconhece o papel da contingência e do inesperado do processo educativo, da nossa ignorância inerente na relação com os objetos e com os acontecimentos e com o potencial educativo que tais acontecimentos propiciam. Por outro lado, o reconhecimento dos perigos do conteudismo em um espaço patrimonial não deveria ceder a uma abertura temática e formal excessiva a ponto de se perder um sentido claro norteador da ação educativa e cultural. Desta forma, Meneses lembra que em um museu o foco deve sempre estar no seu acervo, que lhe legitima a existência e o seu trabalho.

Neste sentido, o foco naquilo que efetivamente caracteriza a instituição e seu acervo, portanto, parece ser a força motriz de qualquer ação educativa bem-sucedida, segundo o entendimento de Meneses, bem como um posicionamento ativo contrário a qualquer forma de “conteudismo”. Se este último alerta revela-se adequado, o primeiro, contudo, constitui parte da problemática que apresentamos acima: talvez a vizinhança imediata do CPC, aquela que constitui seu público mais usual e possível interlocutor mais comum das ações educativas, pouco esteja interessada em discutir um acervo patrimonializado tão distante (geográfica e socialmente) como o da Universidade de São Paulo. Trata-se de um acervo que eventualmente interesse à comunidade universitária — para a qual as demais ações de difusão cultural do CPC, caracterizadas por publicações, exposições e outras formas de extroversão, já bastam — mas pouco comunica com os demais públicos da Casa de Dona Yayá. Se para estes, porém, permanecem válidos os alertas a respeito do conteudismo, de uma estratégia comunicativa impositiva e dos riscos da pirotecnia tecnológica na falta de um sentido claro para a ação cultural; por outro lado, para dialogar com eles é preciso focar em outros universos patrimoniais e em outros “acervos” (constituídos pelas referências culturais de nossos interlocutores). Esses acervos difusos e

ampliados ora vão se revelar no bairro do Bixiga, ora se revelarão em seus rios, ora em outras memórias e referências mais distantes.

A tensão na identificação destes universos e acervos é o que vai caracterizar as várias fases da ação educativa do CPC. Percebe-se ao longo delas que, para além dos alertas elencados por Meneses, o órgão vez ou outra sucumbiu a um outro risco já explicitado diversas vezes por um autor basilar nos estudos da educação: Paulo Freire (1983) sempre procurou destacar a possibilidade de a ação educativa incorrer naquilo que ele chamava de “invasão cultural”, quando os códigos, símbolos e valores próprios de um grupo se impõem como naturalmente válidos a um outro. O risco da invasão cultural, aliás, se verá usualmente convergente com o risco ao “conteudismo” patrimonial e com a tentativa de “explicar” o patrimônio, segundo os termos acima discutidos. A trajetória que apresentamos reconhece, portanto, as eventuais armadilhas pisadas ao longo do processo e uma contínua dinâmica de tentativas e erros na condução das ações.

4 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CPC

As atividades educativas desenvolvidas pelo CPC são aqui apresentadas em três momentos distintos. Como toda periodização, esta é também arbitrária e imprecisa: fatalmente teremos ignorado elementos que a tornariam mais complexa, bem como desrespeitado lacunas e outras ações pontuais. No entanto, é nosso objetivo explorar alguns problemas específicos relacionados a cada um desses grandes momentos. Cientes da possibilidade de injustiças terem sido cometidas na delimitação de cada um dos períodos, explicitamos que foram priorizados alguns elementos em relação a outros — tal quadro está longe de fazer jus à qualidade e ao esforço empreendido pelos diferentes profissionais envolvidos ao longo de mais de uma década. Cabe ainda explicitarmos-nos como apenas mais um entre muitos agentes que ainda exploram os limites e as possibilidades desse universo. Aliás, destaque-se que ao longo de sua trajetória o CPC acostumou-se a lidar com recursos humanos e financeiros limitados, o que torna cada uma das ações aqui citadas especiais em si mesmas pelos limites materiais sempre impostos devido às dificuldades orçamentárias e de pessoal, por maiores que sejam as críticas que façamos hoje ao caráter de eventuais atividades já desenvolvidas pelo órgão. As equipes — sobretudo as equipes educativas — sempre

foram pequenas e dependeram fundamentalmente de bolsistas e estagiários. Justamente em função de tais limitações há que se relativizar eventuais críticas nossas a tais iniciativas, visto que elas sofreram todas as formas de limitações.

5 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS: FOCO INSTRUCIONAL E INFORMATIVO

Assim que o CPC mudou-se para a Casa de Dona Yayá, em 2004, foi estruturado um programa de visitas voltado sobretudo para o público infanto-juvenil e escolar. De um lado, o órgão manifestava expressamente o desejo de desmitificar a relação da vizinhança com a Casa, combatendo a imagem de “casa da louca” ou de “casa mal-assombrada” — caracterizações que, com efeito, influenciavam a desconfiança verificada nesta vizinhança tão acostumada a lidar com uma casa sempre fechada, misteriosa e em condições de quase arruinamento. De outro lado, a ação direcionava seu foco à difusão do conhecimento que havia sido acumulado nos anos anteriores pelos pesquisadores ligados ao CPC a respeito da história da Casa, por meio de investigações de caráter historiográfico (desenvolvidas especialmente por Marly Rodrigues) e arqueológico (coordenadas pela especialista Regina Tirello). Em função desses conteúdos considerados, naqueles primeiros anos, relevantes à divulgação pública, tais programas de visita assumiam menos um caráter formativo e educativo e mais informativo e instrucional.

O foco dos conteúdos, da mesma forma, estava menos na relação dos visitantes com a Casa e suas histórias e mais na difusão do que se considerava o que de mais avançado e cientificamente certificado se sabia sobre os personagens da Casa e sua história material e arquitetônica. Ressalte-se, portanto, que o caráter destas primeiras atividades poderia hoje ser criticado da mesma maneira com que identificamos atualmente os problemas de abordagens de educação patrimonial como as do já citado *Guia básico...*: foco excessivo no objeto e não no sujeito; imposição (ainda que sob o mote da “conscientização”) de um sentido preservacionista que pode não necessariamente ser compartilhado pelos visitantes; e naturalização dos valores arquitetônicos e estilísticos da Casa como elementos fundamentais para o reconhecimento do imóvel como bem cultural. Estilemas, ornatos, elementos construtivos e estruturais, estruturas espaciais, pinturas parietais: este era o vocabulário fundamental a ser trabalhado nas sessões de visita à Casa.

Com a consolidação da presença do CPC na Casa de Dona Yayá, a equipe responsável entendeu necessário aprofundar a relação do órgão com as instituições vizinhas, entre as quais a rede de escolas (na vizinhança imediata e ampliada) que circundava a Casa. O CPC passou a receber sistematicamente visitas de grupos escolares, para os quais formatavam-se atividades lúdicas que acompanhariam os roteiros guiados pelo imóvel (como contação de histórias, teatros de bonecos, jogos e outras brincadeiras). Para tanto, um bem produzido material paradidático foi desenvolvido e distribuído aos educadores parceiros e educandos. Apesar da riqueza da iniciativa, no entanto, o foco nas questões arquitetônicas e estilísticas permaneceu excessivo, bem como a imposição e naturalização de um código estético especificamente voltado ao universo de arquitetos e historiadores.

Para ilustrar este momento, tomemos algumas das atividades e dos materiais desenvolvidos. O primeiro deles é uma cartilha (*Yayá, histórias de uma velha senhora*) voltada ao público infanto-juvenil e repleta de atividades, como caça-palavras, desenhos etc. Os jogos e brincadeiras sugeridos em suas páginas orientavam os diferentes momentos previstos para a visita na casa, bem como podiam ser desenvolvidos pelo visitante ou pelo educador em outros contextos. Apesar de se tratar de um material bem desenhado e diagramado, o discurso inerente às atividades sugeridas (fortemente marcadas pela ideia de que elas teriam “respostas certas”, sobretudo quando descontextualizadas) era ainda o de celebração de valores patrimoniais talvez já devidamente problematizados na academia e na prática profissional, visto que aludiam aos já bastante questionados sentidos de ancianidade, excepcionalidade, autenticidade e monumentalidade dos bens culturais. Às crianças pedia-se que memorizassem termos ligados à interpretação estilística da arquitetura ou à sua cultura profissional (“balaústre”, “capitel”, “cimalha”, “pedreiro”, “mestre-de-obras”, “arquiteto” etc.). Em atividades de desenho, pedia-se que se “completasse” a Casa de Dona Yayá a partir de algumas referências previamente posicionadas.

Mesmo mantendo o foco no universo da arquitetura, porém, com tal configuração, bloqueava-se *a priori* a possibilidade de promoção de atividades dialógicas com as culturas arquitetônicas e construtivas próprias dos visitantes e educandos, bem como estimulava-se, mesmo que indiretamente, a cisão entre uma cultura construtiva erudita e outra popular, dada

a distância entre as realidades arquitetônicas da Casa e dos espaços de vida dos visitantes. Ainda, contudo, que se argumentasse pela necessidade de instrumentalizar os visitantes no manejo deste código e deste vocabulário erudito — mesmo que como uma questionável forma de “empoderamento” —, tratava-se de um material que, pelo seu desenho e discurso implícitos, evitava qualquer forma de subversão.

O mesmo ímpeto de difusão não dialógica de uma cultura arquitetônica e preservacionista se verifica em algumas oficinas de “estêncil” desenvolvidas neste período. Mais uma vez — apesar da interessante mobilização lúdica de uma prática gráfica manual que alude diretamente à forma com que se produziram parte dos elementos de ornamentação da Casa de Dona Yayá, seja em seu processo de construção, seja em seu restauro —, trata-se da mobilização de um código estético restrito e já previamente recortado, destacado da ornamentação eclética da Casa. Pela natureza das oficinas, seus resultados certamente poderiam subverter a lógica inicial. No entanto, o direcionamento dado fatalmente era o de celebrar as características estilísticas existentes, diretamente ligadas aos supostos valores patrimoniais da Casa enquanto bem cultural.

No mesmo sentido, um quebra-cabeça espacial utilizado pela equipe igualmente introjetava códigos estéticos e linguísticos próprios da cultura arquitetônica, naturalizando-os e constituindo implicitamente um discurso de associação do caráter patrimonial da Casa às suas narrativas arquitetônicas já consolidadas. Tratava-se de um brinquedo formado por um conjunto de cubos: cada uma das faces de cada um dos cubos se associava a uma planta ou camada diferente da Casa de Dona Yayá. O código mobilizado era o do desenho técnico de arquitetura (mais uma vez introjetando e naturalizando elemento próprio da cultura arquitetônica em associação automática ao caráter patrimonial do lugar). O resultado é um artefato de difícil solução mesmo para arquitetos — o que dizer então de crianças ou demais visitantes desacostumados a lidar com tal linguagem? Jogos de memória também eram utilizados nas visitas escolares: mais uma vez, contudo, o foco das imagens a serem objeto de “memorização” dos participantes estava em elementos arquitetônicos e estilísticos, bem como em fragmentos da história de Yayá. De algum modo, ainda lidávamos com concepções de patrimônio que bem poderiam ser ilustradas pela definição limitada de nosso Decreto-Lei 25:

obras de “excepcional” valor artístico e “fatos memoráveis” (não da história da nação, mas de personagens das elites).

Apesar dos problemas que hoje verificamos com este material e com estas atividades, há que se reconhecer o esforço da então bastante reduzida equipe (que além das questões educativas atuava em outras frentes de ação cultural do órgão), bem como o trabalho — por vezes desenvolvido de forma quase militante — sistemático de contatar e dialogar com as escolas do entorno, instituições que, pelas suas peculiaridades, muitas vezes possuem tempos e necessidades distintas daquelas de uma instituição cultural. Apesar das dificuldades, a equipe conseguiu insistir para tornar sistemática e duradoura a relação do CPC com tais instituições.

Ao fim desses primeiros anos, na conclusão da primeira gestão do CPC tendo como sede a Casa de Dona Yayá, a então diretora, profa. Ana Lúcia Duarte Lanna, e a especialista Juliana Mendes Prata publicaram algumas reflexões sobre a presença do CPC na Casa. Entre outros assuntos, dizia-se o seguinte a respeito das atividades educativas:

Elaboramos um projeto de educação patrimonial dirigido aos estudantes das escolas do bairro que pretendia apresentar a casa e suas transformações, sejam construtivas sejam dos diversos modos de vida e ocupação como um bem cultural. [...]

A realização desta atividade pretende viabilizar um reconhecimento do imóvel, de *seus atributos, de sua excepcionalidade e de sua historicidade*, fazendo-o reconhecível como um bem cultural. Este processo pretende, ao dar a conhecer o edifício, qualificá-lo como patrimônio, inserindo-o na história e nas redes de valor cultural e simbólico referidas ao cotidiano dos estudantes. Tratar a casa como um objeto cultural, tematizando a partir dela uma série de referências e valores simbólicos, é um dos objetivos desta atividade. A casa — vestígio material de várias histórias e situações culturais — deve a partir de sua recuperação como bem cultural ressignificar práticas e representações sociais (LANNA; PRATA, 2006, p. 11, grifo nosso).

Note-se que, apesar da interessante perspectiva aí lançada de tomar o bem cultural como potencial gatilho para ressignificação das redes de valor às quais ele se associa (inclusive, eventualmente, com os próprios visitantes

e destes com suas próprias referências culturais e com suas próprias redes simbólicas), verifica-se ainda certa ênfase (como efetivamente se verificava no dia a dia das práticas educativas do órgão) à excepcionalidade e aos atributos inerentes ao bem — ao mesmo tempo em que se reconhece a necessidade de contextualizar criticamente sua historicidade. As autoras ainda alegam:

Assim, pretendemos com a realização destas visitas explicitar:

- A história da casa, seus vários momentos e sua *excepcionalidade* como bem histórico tombado;
- A sua relação com a história do bairro e da cidade, os *vários significados* e sentidos desta relação;
- As *relações e conexões* das histórias pessoais com as histórias sociais (LANNA; PRATA, 2006, p. 11-12, grifo nosso).

Novamente, verifica-se um interessante desejo de explorar as conexões mais complexas entre o bem e as várias redes simbólicas com as quais ele se relaciona. Contudo, persiste a noção de “patrimônio histórico” em oposição às transformações trazidas com a consolidação do uso da expressão “patrimônio cultural”, bem como a centralidade do valor de “excepcionalidade”.

Apesar dos problemas identificados, foi justamente a ação cultural promovida por esta equipe ao longo desses primeiros anos que consolidou a presença da Casa de Dona Yayá como uma instituição pública de portas abertas à população do bairro e da cidade, após tantas décadas fechada. Apesar dos primeiros equívocos, a prática cotidiana gerou uma experiência e um saber acumulados a respeito da ação educacional em bens tombados, o que permitiu ampliar as ações e alterar seu foco nos anos seguintes. Além disso, trata-se de uma experiência ímpar de penetração da tão elitizada e soberba Universidade de São Paulo em meio a um bairro popular tão distante dela, bem como uma abertura ao diálogo e à consolidação do caráter público e aberto de um bem cultural tombado.

6 ANOS DE CONSOLIDAÇÃO

Uma vez consolidada a presença de um órgão de cultura e extensão universitária em uma casa antes tida como mal-assombrada e misteriosa, pôde-se ampliar as ações educativas promovidas não só a respeito do imóvel como em torno da temática do patrimônio cultural de um modo geral. Em 2011,

a ex-diretora do CPC, profa. Maria Lúcia Bressan Pinheiro, e o especialista José Hermes Martins Pereira publicaram reflexões específicas sobre a trajetória da educação patrimonial no interior do órgão. Segundo os autores:

Nas visitas monitoradas, a Casa era apresentada a partir de sua história material, inserindo-a nas transformações do bairro e da cidade e valorizando sua estratigrafia arquitetônica, as técnicas construtivas e as alterações de uso. Da mesma forma, pretendia-se trabalhar com a história de seus moradores, destacando-se a figura central de Dona Yayá, no sentido de estabelecer bases para uma história social e dos costumes. O processo de restauração e conservação era assinalado como parte dos diálogos estabelecidos no presente com o passado, tal como as transformações ocorridas na cidade de São Paulo desde finais do século XIX — quando se iniciou a construção do imóvel — até a atual configuração urbana do bairro do Bixiga.

[...] As próprias visitas, como carro-chefe do projeto, tornaram-se o laboratório para a elaboração de novas atividades, tais como jogos de observação, simulação de um “conselho de proteção ao patrimônio”, trabalho com mapas e fotografias do bairro do Bixiga e *atividades de interação destinadas aos alunos das séries iniciais, a fim de proporcionar a estes mais uma vivência com o ambiente da Casa do que uma atividade com conteúdo. Para os estudantes de regiões distantes da capital, os conteúdos das visitas buscaram relacionar o ambiente vivido pelos alunos em seus bairros à ampliação do conceito de patrimônio cultural*, valorizando e tematizando espaços de habitação, lazer e trabalho (PINHEIRO; PEREIRA, 2011, p. 41, grifo nosso).

Verifica-se, portanto, o desejo de transcender as características inerentes ao imóvel (como seus atributos físicos, estilísticos e arquitetônicos, ainda que não os menosprezando) e dialogar com a cultura urbana e com as memórias e práticas culturais mais amplas verificadas entre os diferentes visitantes da Casa. A ação educativa tornava-se lentamente mais dialógica, reconhecendo a centralidade dos sujeitos no processo formativo, ao invés de focar nos objetos: a Casa tornava-se o “lugar do encontro” — para usar a expressão que frequenta os relatórios de atividades do período — mais do que o foco da ação educativa, espaço para troca de saberes e experiências, memórias diversas e narrativas distintas daquelas inerentes à Casa de Dona Yayá.

Corria-se o risco, é claro, de que tais atividades acabassem assumindo um caráter tão difuso que questões próprias à caracterização da Casa como lugar de memória e consciência se perdessem em meio às múltiplas narrativas possíveis (como a problemática de gênero e a manicomialização). No entanto, estes tópicos permaneciam sendo tratados como elementos de conteúdo de visitas mediadas ao imóvel, ainda que não constituíssem necessariamente elemento central das rodas de conversa e atividades correlatas. Mais importante que ressaltar conteúdos, percebia-se a necessidade de fortalecer laços simbólicos com os visitantes, bem como com seus universos culturais, reconhecendo as realidades específicas de cada sujeito.

Ainda neste sentido, procurou-se a partir desta época ampliar o contato entre o CPC e as escolas do entorno, por meio de projetos articulados ao cotidiano de ensino e aprendizagem de cada uma das instituições. Ainda que não totalmente exitosa, tal iniciativa permitiu às equipes envolvidas aprofundarem a reflexão sobre os limites e desafios da ação educativa no campo do patrimônio. A título de exemplo, formataram-se em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Celso Leite Ribeiro Filho e a Escola Estadual Maria Augusta Saraiva projetos denominados “VEM!” (expressão tomada como acrônimo para “valorização, educação, memória”). Com a intenção de discutir, direta ou indiretamente, questões ligadas ao universo do patrimônio cultural com os sujeitos que viviam tais cotidianos escolares — educadores e educandos — entendia-se necessário ampliar os espaços de encontro (bem como os focos patrimoniais) para além da própria Casa de Dona Yayá, incorporando o espaço escolar como eventual patrimônio cultural, o bairro do Bixiga e a cidade de São Paulo de um modo geral. A própria identidade visual dos projetos foi desenvolvida a partir de desenhos produzidos pelos estudantes envolvidos.

Tais parcerias ocorreram ao longo de alguns anos e possibilitaram de fato um contato mais intenso com a realidade escolar dos estudantes com os quais o CPC lidou. Contudo, pelas diferenças de tempo próprias às naturezas das instituições envolvidas (o CPC e as escolas), bem como pela rotatividade dos profissionais envolvidos, tais projetos de longo prazo acabaram sendo interrompidos no interior do órgão. Apesar disso, neles foram propostas algumas atividades que permitiram às equipes do CPC pensar em outras formas de atuar no campo da educação patrimonial, para

além de seus limites usualmente estabelecidos. Em particular, destaque-se uma parceria realizada com o Coletivo Mapa Xilográfico, que coordenou uma oficina de *stop motion* com os estudantes de nossas escolas parceiras — coletivo este composto por jovens artistas e educadores (Diogo Rios, Milene Valentir, Tábata Costa) que adotaram esse nome após um trabalho de intervenção urbana focado no registro, por meio da xilogravura, de árvores recentemente derrubadas em diferentes locais da cidade. Já havendo atuado no Bixiga, os membros do coletivo propuseram aos estudantes que registrassem suas relações com o bairro em que moravam e estudavam por meio da linguagem audiovisual, produzindo curtas-metragens utilizando a técnica do *stop motion*. O resultado desta iniciativa foi um interessante conjunto de vídeos, das mais diversas naturezas e com os mais variados roteiros, focando elementos próprios do cotidiano do bairro do Bixiga para além dos bens culturais usualmente associados a ele.

Experiências como a dessa oficina nos permitiram pensar em outras formas de apropriação do espaço urbano, não apenas como instrumento formativo, mas ao mesmo tempo como local da ação e da intervenção ativa e criativa dos sujeitos envolvidos. Ainda que neste momento a ação educativa no interior do órgão tenha enfrentado problemas internos, de ordem burocrática, de desestruturação e reestruturação, o acúmulo da experiência permitiu expandir os esforços formativos para outras frentes de ação do CPC, integrando as várias atividades culturais do órgão com um elemento educativo específico — o que nos levou a uma mudança de rumos.

7 MUDANÇA DE RUMOS

Em função tanto da autocrítica acumulada como dos desafios enfrentados nos anos anteriores a fim de superar as experiências de educação patrimonial de caráter tradicional que vinham sendo promovidas desde os primeiros anos na Casa de Dona Yayá, tentamos nos últimos anos promover projetos e atividades que abandonassem um caráter meramente didático do patrimônio e incorporassem relações mais criativas e lúdicas com os bens culturais, como demonstrado acima.

Neste sentido, vale destacar uma iniciativa do órgão que, apesar de não ter envolvido sua equipe educativa, é fortemente dotado de um sentido formativo, envolvendo o confronto de saberes e públicos diversos de forma

profundamente dialógica. Trata-se do Projeto Bixiga em Artes e Ofícios, coordenado pela então vice-diretora do CPC, profa. Rose Satiko Hikiji, que se propôs a inventariar as práticas culturais relacionadas às artes e ofícios — em suas diferentes formas de expressão e saber-fazer envolvidos, mobilizando seus agentes e multiplicadores — espalhadas pelo bairro em que se encontra a Casa de Dona Yayá e em grande medida particulares e caracterizadoras deste território. Para que se viabilizasse, o projeto envolveu uma série de oficinas, voltadas preferencialmente ao público local, mas abertas a todos os interessados, que tinham por objetivo levantar informações, coletar depoimentos e promover registros das artes e ofícios do bairro, com o apoio de uma equipe fixa de pesquisadores bolsistas. As oficinas — de fotografia, vídeo-documentário, escrita etnográfica, cartografia afetiva, entre outras — permitiram o encontro e confronto de diferentes perfis de conhecimento — erudito e popular — e de origens entre os participantes e os envolvidos. O projeto resultou em uma exposição (que ficou em cartaz entre 2012 e 2013), um sítio eletrônico e um volume da série *Estudos CPC* (HIKIJ; SILVA, 2014).

O sucesso desta iniciativa também serviu de inspiração — seja pelo seu caráter, seja pelo seu formato e estrutura — para a realização de novos projetos nesta nova fase do CPC, agora caracterizado por uma equipe renovada. A fim de ilustrar este novo processo, baseado em tentativas e erros, de promover ações mais lúdicas e criativas, destaque-se o projeto Trafegar pelos Rios do Bixiga, desenvolvido também em parceria com o Coletivo Mapa Xilográfico, desenvolvido na forma de oficina em 2013 e transformado em uma exposição em 2015.

A proposta era a de construir coletivamente, tanto pelos participantes das oficinas quanto pelos entusiastas que eventualmente fossem agregados ao processo, uma intervenção urbana de caráter performático a partir da sugestão de produção de um barco sobre rodas. Tal barquinho — formado por materiais reutilizados recolhidos no bairro e reaproveitando a estrutura de uma ação similar promovida pelo Coletivo Mapa Xilográfico no bairro do Pantanal, em São Paulo — deveria, então, protagonizar as intervenções em cada um dos três rios canalizados espalhados pelo território do Bixiga e tornados invisíveis pelo processo de urbanização. Conquistou-se, de fato, uma ocupação poética do espaço urbano que tornou visíveis os rios sufocados pelo asfalto por meio das ações coordenadas e decididas pelos participantes

da oficina em parceria com o coletivo que a propôs e com o CPC: marcava-se a presença dos rios por meio de pinturas — como um traço de tinta azul nas ruas construídas sobre eles, ritualizando sua ausência presente —, canções, danças e pela coleta de depoimentos de moradores da região, que compartilhavam suas histórias com o grupo quando o barco atracava.

Esta presença criativa nas ruas da cidade, ocorrida em novembro de 2015, também propiciara a constituição de uma espécie de “carnaval fora de época”, atraindo um público ampliado inspirado pelas marchinhas cantadas e compostas pelos participantes da oficina. Ao fim do processo, os envolvidos organizaram autonomamente e — na melhor tradição da ação direta de coletivos políticos e culturais — constituíram o Bloco Fluvial do Peixe Seco, um novo coletivo dedicado à celebração dos muitos rios (in)visíveis espalhados pela cidade e pelo país, mobilizando memórias e relações simbólicas, denunciando processos de silenciamento e expulsão, problematizando a relação das cidades com seus suportes físicos e sensibilizando, por meio de um trabalho fortemente afetivo e crítico, para a problemática não só dos rios urbanos como para os processos desiguais e violentos com que as cidades são construídas.

Esta ação foi particularmente feliz em se constituir de uma iniciativa de “educação patrimonial” (e, em certo sentido, também de “educação ambiental”) que opera sem recorrer a qualquer forma de didatismo ou conteudismo a respeito das questões que pretendia mobilizar. Seus objetivos, para além da construção das intervenções, envolviam de forma muito mais intensa a mobilização e a participação autônoma dos interessados no processo do que sua eventual “instrução” a respeito da temática. Não se trata, evidentemente, de uma ação focada em “educar para preservar”, mas em criar e explicitar relações de afeto com os bens culturais surgidas em uma relação horizontal e orgânica entre os envolvidos, sem qualquer impulso moral.

Em face dos resultados da oficina, o CPC promoveu em 2015 a exposição “Hidrofaixas: rios visíveis do Bixiga”, promovida também em parceria com o Mapa Xilográfico e com o Bloco Fluvial do Peixe Seco. Mais uma vez, trata-se de um encadeamento interessante de atividades que procuramos consolidar na prática cotidiana do órgão: a exposição surge como resultado de um processo formativo mais amplo no qual valores e sentidos do patrimônio se construíram a partir do confronto de saberes e

reflexões de diferentes sujeitos, não apenas como instrumento de divulgação de valores patrimoniais. Ou seja: em vez de promovermos uma exposição sobre a qual viria a se desenvolver uma ação educativa que colaborasse com sua extroversão e comunicação, procuramos inverter o processo e tornar a exposição resultado da ação cultural e educativa do órgão. Isto, é claro, não invalida a realização de exposições de caráter tradicional, com funções mais usualmente didáticas ou de difusão e extroversão de pesquisas e de conhecimento acadêmico, mas permite ao órgão consolidar uma prática renovada de formação que abarque todas as instâncias do processo de patrimonialização (da identificação e inventariação à extroversão e valorização, passando pelas estratégias de preservação e salvaguarda).

8 CONCLUSÃO

As transformações ocorridas expõem um duplo movimento no interior do órgão: de um lado, um contínuo processo de reconhecimento dos equívocos educacionais verificados ao longo das ações descritas. De um início conteudista e impositivo, marcado por vezes pela tentativa de difundir uma cultura patrimonial não necessariamente compartilhada pelos interlocutores que o órgão procurava “instruir” e “conscientizar” a respeito do patrimônio, passou-se lentamente a não só ocorrer um reconhecimento de práticas de “invasão cultural” — para usar a expressão freireana — como a buscar outras possibilidades metodológicas que aproximassem o órgão de uma relação mais dialógica com seus diferentes interlocutores. De outro lado, esse reconhecimento da necessidade de um diálogo mais horizontal na ação educativa acompanha um movimento paralelo de reconhecimento do órgão da ampliação conceitual do próprio campo do patrimônio cultural, que assume mais e mais uma dimensão democrática e plural, não mais limitada aos valores antes usualmente associados aos bens culturais tradicionais (como a autenticidade, a ancianidade, a monumentalidade, entre outros), mas agora aberto a uma profusão de narrativas e vozes distintas e oriundas de novos e ampliados grupos sociais — como apontado por Meneses (2009) ao discutir não só a inovação conceitual e democrática presente no artigo 216 da Constituição de 1988, como a dificuldade ainda presente nos órgãos de preservação de lidar com esse novo paradigma em que a matriz do valor dos bens culturais está nos sujeitos sociais e não nos objetos.

Se reconhecemos alguns limites nas primeiras ações educativas do órgão, portanto, é também preciso não só destacar a vontade e a disposição do órgão em mudar e em assumir tais armadilhas, mas em exercer um papel importante na abertura de novos e ampliados valores patrimoniais — bem como de, bem ou mal, sempre ter reconhecido o papel e o lugar e a importância da ação educativa em um órgão de patrimônio.

Por fim, vale destacar uma das manifestações registradas no livro de visitas da já citada exposição “Hidrofaixas”, identificada por “Sara”, de Guarulhos: “Feliz por ver o azul dos rios na cidade. Feliz por encontrar o meu lugar no mundo. Feliz por achar a arte em gestos simples. Feliz por estar aqui.”

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana; SILVA, Adriana de Oliveira (orgs.). *Bixiga em artes e ofícios*. São Paulo: Edusp, 2014. (Estudos CPC, 4)

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan: Museu Imperial, 1999.

LANNA, Ana Lúcia Duarte; PRATA, Juliana Mendes. O CPC-USP e a Casa de Dona Yayá: questões de gestão de um patrimônio cultural. *Revista CPC, São Paulo*, n. 1, p. 6-15, 2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOURENÇO, Maria Cecília França (org.). *A Casa de Dona Yayá*. São Paulo: Edusp: Imprensa Oficial, 1999.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 27, p. 91-101, 2000.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *I Fórum Nacional Do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão*, Ouro Preto/MG, 2009. Brasília, DF: Iphan, 2012. p. 25-39.

PINHEIRO, Maria Lúcia Bressan; PEREIRA, José Hermes Martins. Educação patrimonial no Centro de Preservação Cultural “Casa de Dona Yayá”: balanços e novos desafios. *Revista Cultura e Extensão USP, São Paulo*, v. 5, p. 37-42, 2011.