

Questões urbanas e a agenda formativa da educação patrimonial

Urban issues and the formative agenda of heritage education

Rodrigo Manoel Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
rodrigoddsilva@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-8501-5903>

RESUMO

O artigo analisa a agenda formativa da educação patrimonial diante da hipótese da “desontologização” do conceito de cidade, esta interpretada como entidade polimórfica, variável e dinâmica. Apresenta-se um diagnóstico sobre as dimensões da condição urbana vigente na América Latina, caracterizada a partir da heterogeneidade e das contradições alusivas aos projetos de modernização vigentes na região, dos processos de empobrecimento econômico presentes em nossos tecidos urbanos, da redefinição semântica das expressões da cidadania e de seu direcionamento à questão do reconhecimento cultural. Em termos teórico-metodológicos, argumenta-se sobre os diversos processos que constituem as cidades, tanto aqueles que reproduzem ou prolongam determinados traços, quanto outros que produzem mudanças ou transformações. Para a análise, a partir da definição de educação patrimonial como intervenção política na vida coletiva, examina-se a inserção dessa educação no contexto das políticas públicas de uma cidade histórica brasileira e seu caráter formativo exercido na construção sociocultural do lugar.

Palavras-chave: Cidades Históricas. Educação Patrimonial. Políticas Públicas. Urbanismo.

ABSTRACT

The article analyzes the formative agenda of heritage education in view of the hypothesis of the “deontologization” of the concept of city, which is interpreted as a polymorphic, variable and dynamic entity. A diagnosis is presented about the dimensions of the urban condition in force in Latin America, characterized from the heterogeneity and contradictions allusive to the modernization projects in force in the region, the processes of economic impoverishment present in our urban tissues, the semantic redefinition of expressions of citizenship and its direction to the issue of cultural recognition. In theoretical-methodological terms, it is argued about the various processes that make up cities, both those that reproduce or prolong certain features, and others that produce changes or transformations. For the analysis, from the definition of patrimonial education as a political intervention in the collective life, the insertion of this education in the context of the public politics of a Brazilian historical city and its formative character exercised in the sociocultural construction of the place is examined.

Keywords: Historical Cities. Heritage Education. Public Policies. Urbanism.

Introdução

O uso do termo educação patrimonial no Brasil é, geralmente, associado à expressão anglófona *Heritage Education*. Ao longo do tempo, tal expressão engendrou experiências e práticas de atores diversos acerca da alfabetização patrimonial, da conscientização (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) e da formulação de metodologias direcionadas à salvaguarda patrimonial e ao ensino de história no âmbito escolar (MATTOZZI, 2008). Iniciativas políticas em cidades definidas como históricas ou que sofreram algum processo de patrimonialização cultural reivindicavam a essa forma educativa um estatuto de significativa importância, tanto sob a intencionalidade de produzir referências simbólicas ligadas à conservação do passado (JEUDY, 2006), quanto pela finalidade de preencher de significação processos público-jurídicos marcados pela arbitrariedade, caso, por exemplo, de Antônio Prado no estado do Rio Grande do Sul (SILVA 2017). Subjaz a essa definição o entendimento de que a cidade estaria pronta e que caberia à educação patrimonial contribuir para sua proteção ou conservação.

Mais recentemente, o termo passou a ser veiculado em outras dimensões dos processos de construção das espacialidades urbanas. Há, na literatura dos estudos sobre patrimonialização cultural, uma série de situações contemporâneas que mobilizam propósitos de educação patrimonial, tais como requalificação de áreas urbanas ou centros históricos, reparação de áreas degradadas por eventos críticos e a estética do espaço acidentado (JEUDY, 2006), ou roteirizações turísticas e novas formas de desenvolvimento econômico sob a égide do turismo. Assim, observa-se sua associação a novas economias baseadas na cultura e na inovação criativas, mas, por outro lado, próxima a suas consequências nem sempre “qualificadoras”, como a gentrificação, o empobrecimento urbano e a exclusão social.

Nesse sentido, parece-nos que a educação patrimonial precisa ser examinada face às dinâmicas atuais que configuram nossas cidades e aos diversos projetos de modernidade (MARTÍN-BARBERO, 2006) que plasmam o urbanismo e a construção política das cidades na América Latina nas últimas décadas. A produção desse argumento demanda-nos observar, ainda que em caráter preliminar, que as definições de educação patrimonial consagradas no Brasil apresentam insuficiências diante dos múltiplos sentidos atribuídos ao termo, bem como em relação a uma miríade de práticas, díspares entre si, que recebem a mesma designação. Não obstante, parafraseando o antropólogo

Appadurai (2001), é possível afirmar que a educação patrimonial não apenas conserva a cidade como também produz o local.

No presente artigo, objetivamos analisar a agenda formativa da educação patrimonial diante da hipótese da “desontologização” do conceito de cidade, esta entendida como entidade polimórfica, variável e dinâmica (GORELIK, 2005; BRENNER; SCHMID, 2016). Em primeiro lugar, apresentaremos um diagnóstico das dimensões da condição urbana vigente na América Latina, a qual tem sido caracterizada a partir da heterogeneidade e das contradições alusivas aos projetos de modernização vigentes na região, dos processos de empobrecimento econômico presentes em nossos “tecidos urbanos”, da redefinição semântica das expressões da cidadania e de seu direcionamento à questão do reconhecimento cultural.

Em termos teórico-metodológicos, na sequência, exporemos os diversos processos que constituem as cidades, tanto aqueles que reproduzem ou prolongam determinados traços, quanto outros que produzem mudanças, novas organizações ou transformações, interpretando-as como construção sociocultural.

Por fim, a partir da definição de educação patrimonial como intervenção política na vida coletiva (SILVA, 2017), interessa-nos analisar a inserção dessa educação no contexto situacional de uma cidade histórica brasileira e o caráter formativo que exerce na construção político-cultural do lugar.

Projetos de modernidade e questões urbanas: elementos para um diagnóstico

O projeto intelectual e político da modernidade ocidental baseou-se na racionalidade instrumental e em uma concepção evolucionista de progresso e de desenvolvimento. A formação social engendrada na Europa a partir da Revolução Francesa, da Revolução Industrial e da Revolução Científica, definindo-se como democrática, tecnológica e desenvolvida, foi assumida como paradigma societal a partir do qual as demais sociedades do globo deveriam espelhar-se. O projeto histórico da modernidade eurocêntrica foi assumido como baliza, a partir do qual as sociedades latino-americanas definiam-se e foram definidas como atrasadas, subdesenvolvidas ou tardias. Diversos estudiosos da América Latina têm se dedicado a problematizar essa consagrada definição, enfatizando a heterogeneidade e as contradições da modernização que vigorou

(e vigora) na região (BRUNNER, 1990; MARTÍN-BARBERO; REY, 2001; GORELIK, 2005; MARTÍN-BARBERO, 2006; CANCLINI; 2006).

Ao contribuir nessa discussão, Martín-Barbero (2006) inspira-se na abordagem de Nelly Richard, uma vez que, segundo essa estudiosa, “a modernidade não veio aqui para substituir a tradição, mas para mesclar-se com ela, em uma revolução de signos que juntam atraso e avanço, oralidade e telecomunicações, folclore e indústria, mito e ideologia, rito e simulacro” (RICHARD *apud* MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 23). O projeto europeu de Modernidade apostava que, por meio da razão, da ciência e do progresso, tradições, mitos, folclores, oralidades e ritos seriam subsumidos pela ciência e pelo movimento histórico do progresso. No entanto, houve, na América Latina, uma quebra no projeto moderno de universalidade e, por conseguinte, apropriações heterogêneas e contraditórias da modernização.

Néstor García Canclini (2006), em perspectiva complementar, soma-se à hipótese de que a ideia de América Latina foi elaborada pela Europa, por meio de um processo de dominação e colonização iniciado por Espanha e Portugal, e reelaborado nas intervenções de outras nações europeias. A dependência converteu-se em chave de leitura em diversos estudos sobre a região, mesmo que o referido processo tenha sido marcado por conflitos, tensões, hibridismos e mediações de diferentes ordens (sociais, políticas, econômicas ou culturais). Ao mesmo tempo, esses conflitos engendraram uma série de deslocamentos que tem ressituação, na teorização, os debates sobre identidade, heterogeneidade e hibridação na América Latina (CANCLINI, 2006).

Martín-Barbero (2006) enfatiza que, em nossa região, circularam diversos projetos de modernidade. Do ponto de vista histórico, dois teriam sido os principais momentos em que se cristalizaram tentativas políticas dirigidas à produção de modernização, sejam estas políticas, econômicas ou culturais. O primeiro, vigente entre as décadas de 1920 e 1950, pode ser denominado de populista. Voltou-se à adequação das economias aos crescentes interesses do mercado mundial e priorizou a formulação de uma cultura nacional comum, por meio da formação de projetos nacionais e populares. O segundo, que vigorou entre as décadas de 1960 e 1970, enfatizou o crescimento econômico, as reformas do Estado e, com efeito, assumiu a suficiência de reformas sociais como estratégia de enfrentamento das principais questões vividas pela população. Nomeado desenvolvimentista, nesse momento prevaleceu uma visão técnica dos problemas sociais e de suas formas de resolutividade.

Mesmo diante de estratégias de formação da consciência nacional, por diversos artifícios, caso da escolarização formal, e da consolidação de estados com forte centralidade política, a modernidade latino-americana fez uma “experiência compartilhada de diferenças” (BRUNNER, 1990, p. 38), a qual tem alterado o mapa cultural dos países. Se, até décadas recentes, havia comunidades isoladas e com poucos laços com a nação,

Hoje, o mapa é outro: a América Latina vive um deslocamento do peso populacional do campo para a cidade, que não é meramente quantitativo – em menos de quarenta anos, 70% dos que moravam no campo foram para as cidades -, mas o indício de uma trama cultural urbana heterogênea, isto é, formada por um denso multiculturalismo, que é heterogênea na forma de viver e de pensar, nas estruturas do sentir e do narrar, mas muito fortemente difundida, ao menos no sentido da exposição de cada cultura a todas as demais (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 29).

Nas paisagens culturais da região, vê-se, pois, a perda da nitidez na separação entre o tradicional e o moderno, tanto quanto a dissolução da dicotomia entre urbano e rural. Cumpre registrar que tal alteração não ocorre sem conflitos ou situações problemáticas, caso por exemplo da reconfiguração das comunidades tradicionais. Culturas negras, indígenas e camponesas renovam seus modos de afirmação cultural e política, reelaborando-se simbolicamente ao desenvolverem a capacidade de se desenvolverem e se recriarem, processo esse em muito intensificado pela comunicação tecnológica e pela globalização econômica. A principal problematização feita pelo filósofo espanhol refere-se ao fato de essas coletividades, assim como as mulheres, terem ficado de fora da representação oficial das nações, sua diferença “corroía a construção de um sujeito nacional homogêneo” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 35).

Esse cenário nos situa diante da necessidade de refletirmos sobre as novas maneiras de vivermos as/nas cidades latino-americanas e, em sentido mais amplo, sobre as questões urbanas. Ao mesmo tempo em que se intensificam os fluxos informacionais ou comunicacionais, processos de empobrecimento econômico e pauperização seguem em evidência em nossos tecidos urbanos. Ocorre uma profunda reorganização dos modelos socializadores de jovens e adolescentes, cuja presença nas cidades tem demandado novos modos de narrar e perceber as identidades.

Ainda cabe nesse primeiro diagnóstico uma menção sobre os papéis exercidos pela cidadania nas sociedades contemporâneas e sobre as relações entre Estado e sociedade que, ao longo da História, foram cristalizados na América Latina. Quanto às relações de

cidadania, é relevante observarmos que, no século XXI, a categoria ‘consumidores’ tem substituído ‘cidadãos’ em múltiplas situações públicas, sobretudo na esfera do Direito. Esse fenômeno, segundo Canclini (2006), é decorrente de uma desconstrução das definições convencionais de consumo e de cidadania. Em tais definições, o comportamento dos consumidores era interpretado como ação irracional e supunha-se que o cidadão agisse em função da racionalidade de seus meios ideológicos, ou seja, o mundo do consumo era o mundo da frivolidade e do supérfluo e o mundo da cidadania era o das questões políticas e das convicções públicas. Por fatores diversos, as definições de cidadania têm sido re-semantizadas e sendo redirecionadas à questão do reconhecimento das diferenças.

Esse deslocamento das políticas de cidadania em direção à afirmação das diferenças tem exigido uma reinvenção das políticas. Políticas monoculturais são paulatinamente problematizadas em sentidos de inclusão/exclusão social e cultural, bem como seus estatutos monolinguísticos e territoriais próprios da Modernidade europeia convertem-se em obstáculos à percepção da diversidade cultural. Regiões andinas ou centro-americanas opõem-se a esses pressupostos, tendo em vista que sua constituição demográfica multilinguística, e suas identidades exigem outros referentes jurídico-políticos e outras vinculações identitárias à nação. Por um lado, esses processos aceleram a reorganização institucional do Estado diante da consolidação de uma economia e de uma cultura de globalização e, por outro, na mesma globalização, há uma mercantilização das culturas e, a diversidade, antes uma ausência, no contemporâneo converte-se em celebrada distinção nos jogos do mercado. Mesmo que o consumo possa expressar formas de ativismo e de reflexão crítica (CANCLINI, 2006), há que se refletir sobre as indústrias culturais e a cultura de massa na recente história ocidental.

Nos projetos de modernidade que circularam e circulam pela América Latina, a cidadania foi reelaborada nas contraditórias relações entre o Estado e a sociedade. Segundo Cavarozzi (1998, p. 127), tais relações consubstanciaram uma fórmula política estadocêntrica, na qual os conflitos entre os atores foram diluídos em nome da manutenção política de interesses e valores, ainda que contraditórios. Mais do que isso, “ao contrário das visões de sentido comum que enfatizaram a conflitividade da matriz estadocêntrica, os atores se inclinavam a evitar o conflito”.

A orientação estadocêntrica da cidadania e das políticas na América Latina coaduna-se a um segundo traço de tais processos – a estreita conexão entre a construção de nossas cidades e as desigualdades sociais. No Brasil, observa-se “a vigência dos

clássicos mecanismos da acumulação urbana, cujos fundamentos são as próprias desigualdades cristalizadas na ocupação do solo” (RIBEIRO, 2005, p. 47). Carência habitacional, empobrecimento e desigualdades evidenciam nossa experiência de Modernidade, assim como nossa urbanização “é caracterizada pelo permanente e crescente descompasso entre o lento crescimento das cidades e a veloz expansão de suas margens” (RIBEIRO, 2005, p. 48). No começo dos anos 1980, Santos (1982) acentuava que a urbanização desigual se convertera em principal especificidade do fenômeno urbano entre países em desenvolvimento, sobretudo no Brasil. Na década atual, escreveu Sarlo (2014, p. 61) sobre a existência de “cidades dos pobres”, dentro de nossas cidades, nas quais existiria o não-desejado da cidade, aquilo que queremos “apagar, afastar, desalojar, transferir, transportar, tornar invisível”.

Por fim, convém acrescentarmos que os processos urbanos - engendrados desde os destacados projetos de Modernidade - podem ser caracterizados por meio de um conjunto de intervenções políticas sobre a vida coletiva, reelaboradas política e simbolicamente pela ação dos atores na vida social. Frente ao diagnóstico ora esboçado, parece-nos que a própria ideia de cidade passa a revelar limites e contradições. O que é uma cidade? Por quais processos sociais, econômicos, políticos, pedagógicos ou culturais podemos definir uma cidade?

As cidades como construção sociocultural

Segundo Gorelik (1999, p. 55), debater a Modernidade na América Latina é debater suas cidades. Nossas cidades poderiam ser compreendidas como produto mais genuíno da modernização, “produto criado para inventar a modernidade, estendê-la e reproduzi-la”.

Assim foi concebida durante a Colônia, primeiro, para situar os enclaves a partir dos quais produzir o território de modo moderno; nas repúblicas independentes, depois, para imaginar nesses territórios as nações e os Estados à imagem e semelhança das cidades e de sua cidadania; nos processos de desenvolvimento, faz tão pouco tempo, para usá-la como ‘pólo’ a partir do qual se expandir a modernidade, restituindo o contínuo rural-urbano segundo seus parâmetros, isto é, dirigidos para produzir homens social, cultural e politicamente modernos (GORELIK, 1999, p. 55).

O argumento de Gorelik (1999), em alguma medida inspirando-se na literatura de Sarmiento, afirma que a Modernidade, na América Latina, fez-se um caminho para a

modernização, ou seja, a cidade foi um objeto privilegiado nas intervenções que intencionavam produzir modernização. Mesmo considerando a multiplicidade de discussões que configuram os temas da Modernidade e da modernização, o autor enfatiza que por Modernidade podemos entender o *ethos* cultural de uma época específica, mais especificamente “os modos de vida e organização social que vêm se generalizando e se institucionalizando sem pausa desde sua origem racional-europeia nos séculos XV e XVI” (GORELIK, 1999, p. 59). Por modernização, “aqueles processos duros que continuam transformando materialmente o mundo” (GORELIK, 1999, p. 59). Ou seja, enquanto a primeira expressão refere-se à condição vivida após o século XV, a segunda evidencia os múltiplos processos que continuamente transformam as cidades.

Examinar nossas cidades, portanto, requer a observação de processos materiais e de suas representações culturais, seus conflitos e suas lógicas sociopolíticas. Tal consideração demanda a superação de leituras anacrônicas que simplificam processos históricos de longa duração temporal, suas dimensões estruturais e ideológicas, mas, principalmente, advoga pela compreensão dos contornos da modernização. Significa analisarmos menos a Modernidade e direcionarmos nossos esforços para a compreensão dos processos de modernização.

No que se refere às cidades latino-americanas, o historiador argentino acentua que a passagem ao século XX conformou um ciclo expansivo, desde uma tripla dimensão reformista, destacando-se um movimento para fora no território (expansão urbana), um movimento para dentro na sociedade (integração social) até um deslocamento à frente no tempo (ideia de projeto). Expansão, integração e projeto formam um marco interpretativo sobre os processos urbanos na região, aproximando-a do ciclo expansivo ocidental. Essa conjunção assumiu diversas formas ao longo da história, muito embora diversos traços socioculturais da América Latina delinearam sua própria organização e as intervenções em seus espaços urbanos. Um desses traços pode ser notado na presença constante do Estado no plano mais concreto de tais intervenções, acentuando ações “de cima para baixo” (*estadocêntricas*), nos termos de Cavarozzi (1999), bem como a modulação de ideologias e discursividades acerca do progresso e do futuro.

Assim se gesta o território público da expansão e, sobre ele, o ideal de uma relação orgânica entre modernidade e modernização, entre determinados tipos de espaço público urbano e modalidades da cidadania. Centros cívicos, boulevards, perspectivas com fachadas contínuas classicizantes, monumentos republicanos, parques: artefatos produzidos pelo discurso político e urbanístico moderno,

que se propõe a reformar a cidade através de um modelo de intervenção confiante em sua capacidade de garantir a passagem de uma sociedade tradicional a outra moderna: não é fácil entender hoje essa confiança nem justificar todas as injustiças que se cometeram em seu nome, mas é indubitável que ela produziu algumas das paisagens urbanas mais memoráveis da região (GORELIK, 1999, p. 63-64).

Essa condição se intensifica no período posterior à Segunda Guerra Mundial, no qual Estado e vanguardas culturais confluem para a construção de uma sociedade, de uma cultura e de uma economia nacionais. Acompanhando ainda o pensamento de Gorelik (1999), é possível identificarmos as controversas e variadas posições assumidas pelas vanguardas no continente, no sentido de uma dialética construtiva que ora acentuava a construção de uma Europa na América, ora acentuava o papel do Estado e o desejo de ordenar, ora a necessidade de forjar e cristalizar uma nação.

A centralidade do Estado nesses processos vai se intensificar no período do desenvolvimentismo na América Latina. Além de empreender esforços para a formulação de uma identidade nacional, o Estado, desde a década de 1960, assumiria uma tradição construtiva, no qual se tornaria “institucionalmente vanguarda moderna e a cidade, sua picareta modernizadora” (GORELIK, 1998, p. 68). A construção de Brasília fez-se um marco dessa nova condição urbana, onde a cidade tornou-se a “parteira” de uma cultura moderna e de uma sociedade moderna. Além disso, essa condição consolidou o ciclo expansionista da relação entre Modernidade e modernização, bem como atribuiu centralidade à planificação enquanto estratégia social de produção de modernidade e de primazia da tecnicidade como discurso sobre a cidade, os limites foram explicitados pela crise da urbanidade evidente na pauta dos movimentos sociais pós-1968.

Mas, então, como definir as cidades? Com quais termos definir uma cidade? Em artigo publicado em 2005, Gorelik avança conceitualmente em direção a tal definição ao enfatizar que a “cidade latino-americana” não pode ser tomada como algo natural ou como uma categoria tão ampla que comportaria toda a miríade de cidades localizadas nessa grande região, mas, igualmente, não deveríamos tomá-la como uma ontologia, mas como uma construção sociocultural.

A despeito do caráter artificial da categoria, a ideia de construção cultural visa a oferecer uma alternativa à noção de ‘invenção’, tão em voga nos estudos históricos quando se trata de evidenciar processos de construção cultural opacos para seus próprios protagonistas, e que a história naturalizou. Mas no contexto latino-americano, a noção de ‘invenção’, como noção aplicada pelo historiador, corre o risco de

não dar conta da extraordinária consciência de que as elites propuseram, vez por outra, a necessidade de invenção como processo conatural à baixa consistência que encontravam na realidade latino-americana. Seria possível afirmar que há poucas coisas na América Latina – e mais ainda na ‘cidade latino-americana’ desde sua própria origem – que não tenham sido propostas como invenções, com uma consciência do que o uso da categoria com fins analíticos, como operação, pode chegar a obscurecer (GORELIK, 2005, p. 112).

O uso recorrente do termo ‘invenção’ para processos vigentes na América Latina, principalmente no vocabulário historiográfico, remete-nos à ideia de que a América seria um continente vazio (sem história), tanto em perspectiva pessimista (fatalismo telúrico sobre as identidades), quanto em perspectiva otimista (continente condenado ao moderno). O historiador e arquiteto argentino argumenta, então, que tais cidades e suas representações seriam produzidas desde conjunturas históricas específicas e sob dinâmicas construtivas também específicas. Não existiria, por assim dizer, uma ontologia ou uma essência universal capaz de consolidar uma definição de cidade.

Desde outra perspectiva teórica, Neil Brenner prossegue o exercício de “desontologização” da ideia de cidade. Em primeiro lugar, entende que urbano não corresponde necessariamente a uma realidade, condição ou forma predeterminada, tampouco evidente em si mesma. Tal especificidade é oriunda de um quadro teórico, mediante a “interpretação de suas propriedades, expressões ou dinâmicas fundamentais” (BRENNER; SCHMID, 2016, p. 331). Entende, em segundo lugar, que aquilo que convencionamos nomear pelo termo “urbano” não existe enquanto forma em si, tratando-se, portanto, de um processo histórico, tanto quanto a urbanização corresponde a processos de transformação socioespacial.

Investigar os processos socioculturais que constroem as cidades contemporâneas implica reconhecer que as dimensões espaciais da urbanização são polimórficas, variáveis e dinâmicas. Ao enfatizar que a cidade não existe em si, provoca-nos a refletir sobre os múltiplos processos que a constituem, tanto aqueles que reproduzem ou prolongam determinados traços que permanecem, quanto outros que engendram mudanças, novas configurações ou mesmo (significativas) transformações. No horizonte das observações de Brenner e Schmid (2016), podemos compreender que as políticas e as práticas de educação patrimonial são integrantes de tais processos, tanto por evidenciarem a heterogeneidade e as contradições que marcam as relações entre educação e patrimônio cultural no campo da ação social, quanto por seus múltiplos direcionamentos diante do

conjunto das políticas urbanas - marcadamente influenciadas por circuitos econômicos em diferentes escalas.

A argumentação de Gorelik (1999, 2005), por fim, oferece-nos indicações teóricas e metodológicas para investigarmos as formas espaciais urbanas. Primeiramente, faz-se necessário recuperarmos leituras da cidade que a aproximam da modernização, pensarmos que o interesse contemporâneo pelas cidades se desprende de compreensões que situam o urbano e o urbanismo como dispositivo modernizador. Não deveríamos produzir abordagens sobre a cidade desconhecendo seus atores, seus significados históricos e sua condição temporal. Na sequência, o historiador-arquiteto nos provoca a reinventarmos nossa maneira de observar as cidades, uma vez que são construídas por múltiplos processos e atores, os quais precisamos cartografar e, com as ferramentas intelectuais que dispusermos, analisar.

Educação patrimonial e urbanismo no Brasil

O “enquadramento das memórias” (POLLAK, 1989), no Brasil, se associa à seleção dos bens culturais representativos da identidade nacional, em diferentes configurações históricas. As relações entre educação, urbanismo e patrimônio materializaram determinadas operações discursivas que, mediante relações de poder, consagraram determinada memória nacional que oficializou personalidades históricas, símbolos pátrios e determinadas concepções de nacionalidade. Em tais operações, cristalizaram-se marcações urbanas que potencialmente formularam ou adensaram formas específicas de identificação com o nacional, ora convertendo-se em “lugar de memória” (NORA, 1993), ora contribuindo na definição do patrimônio tangível nacional.

A criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, pode ser considerada a primeira experiência de institucionalização de uma política patrimonial no Brasil. Dirigida até o início da década de 1960 por Rodrigo Melo Franco de Andrade, a entidade idealizada pelo poeta Mário de Andrade visava a estabelecer práticas preservacionistas para

salvaguardar bens isoláveis vinculados a ‘fatos memoráveis da História do Brasil’ ou de ‘excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico’, cabendo ao próprio órgão compor o patrimônio histórico e artístico nacional por meio do

processo de tombamento dos monumentos escolhidos para testemunhar o passado nacional (DELGADO, 2008, p.101).

Para além das múltiplas e sinuosas posições assumidas por tais políticas ao longo do tempo, cumpre registrarmos que, em suma, seus propósitos inclinavam-se: (a) à proteção das edificações remanescentes do período colonial face à expansão urbana brasileira; (b) à educação popular e à transmissão de valores patrimoniais às novas gerações; e (c) à valorização de uma cultura nacional integrada (mestiça) embora entretecida por variadas expressões de regionalidade. Diante dessas missões, precisamos registrar a permanência do tombamento enquanto mecanismo jurídico-normativo de proteção desses bens.

Por diversas influências, sejam aquelas de ordem internacional (como as sistemáticas intervenções da UNESCO no debate sobre diversidade) ou de ordem local (mediante a culturalização das pautas dos movimentos sociais e as novas figuras do direito coletivo dela decorrentes), as ações políticas em patrimônio foram se transformando até a atualidade. Outra dessas dimensões se refere à preocupação política com a preservação de centros urbanos, caso das cidades históricas mineiras ou pernambucanas. Nesse caso, há uma constante intersecção dessas políticas com os interesses econômicos em disputa no Brasil, caso, por exemplo, do Programa Cidades Históricas (PCH), vigente na década de 1970, que acabou por associar a proteção dos centros históricos a planos estratégicos de desenvolvimento turístico.

Como descrito por Silva (2012, p. 51),

Em alguma medida, houve uma inversão nas expectativas depositadas na patrimonialização da cultura, se, nas décadas anteriores, os interesses veiculados centravam-se na defesa e conservação do patrimônio face à urbanização acelerada, neste contexto histórico, os interesses turísticos se tornaram incontornáveis.

Ou seja, “o crescimento da importância dada pelo poder público ao patrimônio fundamentava-se no reconhecimento de seu valor cultural, mas, além disso, de sua potencialidade como mercadoria de consumo cultural” (RODRIGUES, 2002, p.22). Para além dos interesses econômicos em jogo, outra dimensão expressiva dessas mudanças diz respeito à presença (ainda que irregular) da educação patrimonial no enredo das políticas culturais e das políticas para a escolarização no país. Ainda que os primeiros usos do termo (*Heritage Education*) remetam à década de 1980, boa parte das políticas patrimoniais se articularam com propósitos educativos, escolares ou não.

Mais que um princípio de conscientização e de salvaguarda dos bens coletivos (tangíveis ou intangíveis), é possível interpretar a educação patrimonial como um processo pedagógico de intervenção na vida coletiva, em intersecção com as dimensões socioculturais, políticas e econômicas de uma coletividade. Mais que uma metodologia de ensino escolar, em si mesma, educação patrimonial é uma política da vida coletiva urbana. A educação patrimonial torna-se, nessa leitura, uma forma de produção e reprodução da vida nas cidades, com ênfase nos patrimônios e nas memórias sociais, diante de uma sociedade urbana orientada pela mercantilização da vida e da cultura.

Se as cidades são construções socioculturais polimórficas e plurifacetadas, a educação patrimonial opera na produção das cidades e não apenas em seus mecanismos de salvaguarda ou proteção. Suas políticas e práticas demarcam uma determinada construção de sentido, as quais engendram significações para a cidade e para as experiências e práticas urbanas na contemporaneidade. Para finalizarmos este artigo, analisaremos, mais especificamente, alguns desses deslocamentos a partir da situação das políticas de educação patrimonial implementadas no município de Olinda, em Pernambuco.

Educação patrimonial em Olinda: questões urbanas e pedagógicas

Em 1968, o conjunto histórico (arquitetura, urbanidade e paisagismo) de Olinda, no estado de Pernambuco, foi inscrito nos Livros Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em 1982, a cidade adentrou na seleta Lista do Patrimônio Mundial, convertendo-se em patrimônio da Humanidade, em distinção conferida pela UNESCO (CAVALCANTI, 2012).

Além de suas dimensões materiais reconhecidas como patrimônio material do Brasil, Olinda apresenta expressivas manifestações de cultura imaterial. Destacam-se as artes visuais e os diversos ateliês de artistas independentes, os festivais de audiovisual, a musicalidade e as expressões da cultura popular (Chico Science, por exemplo), folguedos e instituições folclóricas (maracatu, forró e cirandas, etc.), além da literatura e de circuitos de divulgação do trabalho de escritores locais. Hoje, uma das expressividades mais reconhecidas é o carnaval, o qual

é a manifestação mais singular e irreverente do Brasil, onde cerca de 800 agremiações desfilam em todo o município durante a folia de Momo. O Carnaval, além do aspecto cultural, é de extrema importância para a atividade econômica do município, para a promoção e valorização da cultura e para o incremento e estruturação do turismo, tanto de Olinda como do Estado de Pernambuco (PMEP, 2013, p. 16).

Cabe ainda destacar, sem a pretensão de esgotar esse rico universo simbólico, as expressões das culturas indígenas e afro-brasileiras nos contextos urbanos, onde existem cerca de 350 terreiros religiosos, e a existência do Terreiro Santa Bárbara, originado da Nação Xambá, reconhecido em 2006 pelo Ministério da Cultura, pelo IPHAN e pela Fundação Cultural Palmares como Quilombo Urbano, o terceiro do Brasil (PMEP, 2013).

Olinda expressa a diversidade histórica e sociocultural que constituiu o Brasil e a América Latina, assim como o universo conflitual, multifacetado e plural que marca nossas cidades (MARTÍN-BARBERO, 2006). No que tange à educação patrimonial, são muitas as experiências desenvolvidas em Olinda, com diversas ênfases (turística, econômica, identitária, folclórica, etc.), as quais as Secretarias Municipais de Educação e de Patrimônio e Cultura não conseguem acompanhar ou sistematizar, por vezes nem conhecer.

São diversos agenciamentos, muitos desses privados e inseridos em circuitos da economia turística, que modulam propósitos muito variados e definições igualmente díspares do que pode ser definido como educação patrimonial. Em alguma medida, tal fenômeno pode ser decorrente do esgotamento das grandes memórias organizadas e da individualização das memórias sociais (CANDAU, 2016), mas também pode ser atribuído a diversas lutas sociais reivindicantes de reconhecimento cultural e respeito às especificidades identitárias no Brasil. Algumas dessas demandas, institucionalizaram-se por meio do Programa Cultura Viva e seus Pontos de Cultura, criados na gestão de Gilberto Gil à frente do Ministério da Cultura.

De todo modo, partindo da hipótese da inexistência de uma definição ontológica de cidade (GORELIK, 2005), nesse caso Olinda, como pensarmos a educação patrimonial em contextos urbanos em construção? Como pensarmos a educação patrimonial diante dos incontáveis agenciamentos e intervenções urbanas que mobilizam ações em seu nome? Quais os papéis da educação patrimonial na produção social das formas urbanas, na contemporaneidade? No contexto situacional de Olinda, é possível vislumbrarmos duas dinâmicas que, a nosso ver, parecem enfrentar a tais indagações, ainda que não possamos afirmá-las como resposta definitiva.

a) *Educação patrimonial e seu repertório plural de ações*

Um dos principais traços da cultura contemporânea refere-se à fragilização ou desvalorização de uma (única) cultura nacional. Segundo Martín-Barbero e Germán Rey (2001, p. 42), desde a década de 1980, “a afirmação da modernidade nacional é identificada com a substituição do Estado pelo mercado como agente construtor de hegemonia, o que acabará produzindo uma profunda inversão de sentido, levando à crescente desvalorização do nacional”. Em detrimento de uma identidade nacional única, a multiplicidade expressiva da cultura popular em Olinda acentua os múltiplos usos políticos e econômicos de tais manifestações, bem como, de maneira ambivalente, que tal multiplicidade favorece mobilizações e reivindicações identitárias por reconhecimento, no contexto da cidade.

Na esteira desse argumento, observa Marinho (2013) que a maior parte dos Pontos de Cultura instituídos em Olinda localizavam-se espacialmente distribuídos nas periferias do centro histórico e em seus bairros mais distantes. O reconhecimento oficial, via ação governamental, das produções culturais periféricas ao patrimônio tradicional revela singularidades e qualificativos próprios de localidades ignoradas pelas políticas culturais. Em seu conjunto, os pontos de cultura contemplavam

[...] as mais variadas formas de manifestação e ação cultural: cinema, danças, teatro, cidadania, etnia, patrimônio, artes plásticas e artesanato, confecção de instrumentos musicais, capacitação mais diversas, inclusive para pessoas assentadas e acampadas em áreas de reforma agrária, dentre outras. Toda essa diversidade, e cada Ponto com suas especificidades, impõe e, concomitantemente, possibilita análises específicas e geradora de um quadro plural (MARINHO, 2013, p. 16).

Esse quadro plural reverbera na multiplicidade expressiva dos propósitos educativos que se vinculavam às ações culturais, inúmeras vezes definidas como educação patrimonial. A ampliação do entendimento do que se entende por patrimônio e por política cultural, concomitante à ampliação dos lugares de memória, configura a agenda formativa da educação patrimonial em Olinda. Tais projetos mobilizam ações que formam um sentido culturalmente plural para a cidade, mas que também formam sujeitos para a mesma. O referido programa não deixa de explicitar contradições e dimensões ambivalentes.

Do ponto de vista político, “os Pontos de Cultura de uma forma geral, e particularmente os de Olinda, representam o reconhecimento e inédito empoderamento dos saberes, destacadamente os imateriais, que são trazidos para o centro da agenda das políticas públicas” (MARINHO, 2013, p. 149). Por indução de políticas federais em escala federal, os pontos passam a compor redes de solidariedade e de articulação sociopolítica. A figura de uma “teia” cultural dispõe a cidade como lugar de trocas culturais e interculturais, desestabilizando representações determinadas e estáveis de patrimônio e memória social. Nessa situação, a educação patrimonial não poderia mais corresponder à impressão de cartilhas descontextualizadas em relação às práticas pedagógicas, fez-se necessário investir-se de outras estratégias de ação, mais próximas a práticas investigativas ou de inventários de ações culturais e comunitárias.

Há, como mencionado acima, uma irradiação de práticas de educação patrimonial pelo tecido urbano.

b) A institucionalização da educação patrimonial sob a forma de um Plano Municipal

A partir de 2005, ocorre uma intensa mobilização nacional com a finalidade de produzir um Plano Nacional de Educação Patrimonial, capaz de consubstanciar uma política pública para o setor. Em meados da atual década, a ideia perde potência diante da intermitência das políticas culturais brasileiras.

Enquanto estratégia político-cultural, Olinda optou pelo reconhecimento público desse pluralismo, associado à sua institucionalização e sustenta a necessidade de estabelecer diretrizes próprias para o segmento. A experiência pioneira do Plano Municipal de Educação Patrimonial de Olinda explicita, desde sua documentação oficial e pública, o papel ativo que a educação patrimonial exerceria na produção da urbanidade.

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 (PMEP, 2013, p. 8).

Os termos enunciados reforçam a relevante posição que a diversidade ocupa (ou deveria ocupar) na proposição de políticas de escolarização em suas interfaces com as políticas culturais, em nosso país. No entanto, figurada sob a égide da institucionalização.

O conhecimento dos elementos que compõem essa riqueza e diversidade, originários de diferentes grupos étnicos e culturais que formaram a cultura nacional, contribui igualmente para o respeito à diversidade, à multiplicidade de expressões e formas com que a cultura se manifesta, nas diferentes regiões, a começar pela linguagem, hábitos e costumes. A percepção dessa diversidade contribui para o desenvolvimento do espírito de tolerância, de valorização e de respeito das diferenças, e da noção de que não existem povos “sem cultura”, ou culturas melhores do que outras. O diálogo permanente que está implícito neste processo educacional estimula e facilita a comunicação e a interação entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação e o estudo dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias para a proteção e valorização desses bens (PMEP, 2013, p. 10).

Se, por um lado, a institucionalização dessas ações pode sinalizar para a recuperação da dimensão estadocêntrica (CAVAROZZI, 1998) que constituiu as políticas latino-americanas ao longo do tempo; por outro, a multiplicidade expressiva de suas práticas as tornam mais resistentes ao controle estatal ou a seu controle identitário, sobretudo porque a maioria dessas iniciativas são independentes. O Plano Municipal em questão revela tal ambivalência, a qual precisa ser explorada mais detidamente em elaborações futuras.

Considerações finais

Em 1934, Gilberto Freyre publicou o livro “Olinda: 2º Guia Prático, Histórico e Sentimental da Cidade Brasileira” (FREYRE, 2007), constituindo um guia ilustrado sobre a cidade. A obra foi baseada em pesquisas em arquivos e, sobretudo, pela familiaridade do autor com os estudos históricos e antropológicos. Retrata o universo histórico e cultural de Olinda e contempla de referências espaço-temporais a dimensões antropológicas, da literatura às religiosidades, dos fazeres dos jangadeiros às escolas. Segundo Freyre (2007, p. 189),

Este Guia, que há de ter defeitos, resulta entretanto de muito contacto do autor com Olinda – com sua vida, sua gente, suas árvores, seus

montes, suas praias, seu folclore, sua tradição oral, seus mexericos de sacristia e de rua, suas casas, igrejas e conventos velhos.

A partir de uma visão “desontologizada” da cidade, não há dúvida que se trata da Olinda vista por Gilberto Freyre, ainda que o livro possa ser considerado um documento sobre seus diversos elementos materiais e imateriais. No contemporâneo, sob múltiplos fins e racionalidades, há uma proliferação de guias que nos apresentam Olinda. Guias culturais, turísticos, rodoviários, hoteleiros, gastronômicos, patrimoniais, religiosos, educacionais, impressos e virtuais, gratuitos ou pagos. A cidade nos é apresentada sob muitas perspectivas. Embora nem todos possuam a sensibilidade antropológica de Gilberto Freyre, mas todos nos informam sobre Olinda e produzem modulações de sentido que fabricam versões de Olinda.

Sarlo (2014, p. 179), ao analisar os guias produzidos sobre Buenos Aires, enfatiza que tais documentos atualizam permanentemente a cidade e produzem “uma cidade imaginária para quem não a conhece”, [mas, ao mesmo tempo], “são obrigados ao panegírico controlado pelas exigências da verossimilhança”. Diferentemente dos guias turísticos, os processos e produtos educativos formulados para situações de aprendizagem em educação patrimonial são predominantemente direcionados para atores nascidos ou residentes na cidade. Os “habituais”, na visão de Sarlo (2014), constroem suas experiências urbanas a partir de múltiplas referências qualitativas e quantitativas, não dependem de catálogos e listas. Cidades são vistas, imaginadas e vividas, ao plural.

Ao interpretar que os programas formativos em educação patrimonial são provisórios, inconclusos e imprecisos, inferimos que suas proposições escolares e não-escolares precisam favorecer a pesquisa e a abertura a novos modos de conhecer, imaginar e viver nos meios urbanos. Toda educação patrimonial é sempre um guia. E apenas um.

Referências

APPADURAI, Arjun. **La modernidad desbordada**: dimensiones culturales de la globalización. Montevideu: Trilce, 2001.

BRENNER, Neil; SCHMID, Carl. La “era urbana” en debate. **EURE**, Santiago, v. 42, n. 127, p. 307-339, set/2016.

BRUNER, José Joaquín. **Tradicionalismo y modernidad en la cultura latinoamericana**. Santiago: Flacso, 1990.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTI, Carlos Bezerra. **Olinda: um presente do passado**. Olinda: Publicação do autor, 2012.

CAVAROZZI, Marcelo. El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental. In: V.V.A.A. **Seminário hacia la consolidación de un espacio cultural latino-americano**. Santafé de Bogotá: Andrés Bello, 1999. p. 120-139.

DELGADO, Andréa Ferreira. Configurações do campo do patrimônio no Brasil. In: BARRETO, Euder (Org.). **Patrimônio cultural e educação: artigos e resultados**. Goiânia: Ed. UFG, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Olinda: 2º Guia Prático, Histórico e Sentimental da Cidade Brasileira**. 6. ed. São Paulo: Global, 2007.

GORELIK, Ádrian. O moderno em debate: cidade, modernidade e modernização. In: MIRANDA, Wander (Org.). **Narrativas de modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GORELIK, Ádrian. A produção da 'cidade latino-americana'. **Tempo social**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 111-133, jun/2005.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

JEUDY, Henri Pierre. Reparar: uma nova ideologia cultural e política? In: JEUDY, Henri Pierre; JACQUES, Paola (Orgs.). **Corpos e cenários urbanos: territórios urbanos e políticas culturais**. Salvador: Ed. UFBA, 2006.

MARINHO, Alba Lúcia. **Pontos de Cultura em Olinda/PE: territórios de saberes e tessituras para o turismo de base comunitária**. Orientador: Caio Augusto Amorim Maciel. 193 f. Tese. Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Senac, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Projetos de modernidade na América Latina. In: DOMINGUES, José Maurício; MANERO, María. (Orgs.) **América Latina Hoje: conceitos e interpretações**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de história e educação para o patrimônio. **Educar**, Curitiba, n. 47, p. 135-155, jun/2008.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez/1993.

PMEP. **Plano Municipal de Educação Patrimonial**. Olinda: Prefeitura Municipal de Olinda, 2013.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RIBEIRO, Luiz César Queiroz. Cidade e cidadania: inclusão urbana e justiça social. In: MOYSES, Aristides. (Org.) **Cidade, segregação urbana e planejamento**. Goiânia: Ed. UCG, 2005.

RODRIGUES, Marly. Preservar e consumir: o patrimônio histórico e o turismo. In: FUNARI, Pedro; PINSKY, Jaime (Orgs.) **Turismo e patrimônio cultural**. São Paulo: Contexto, 2002.

SARLO, Beatriz. **A cidade vista: mercadorias e cultura urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SANTOS, Milton. **Ensaio sobre a urbanização latino-americana**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Políticas culturais em cidades turísticas brasileiras: um estudo sobre as técnicas de vida contemporâneas**. Orientador: José Rogério Lopes. 208 f. Tese, Doutorado em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Narrativas identitárias e educação patrimonial no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 17-36, jan-mar/2017.

Submetido em 05/07/2017

Aprovado em 07/07/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)