

PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: O QUE HÁ DE NOVO?

SIMONE SCIFONI¹ 

RESUMO: A educação patrimonial tem sido o lugar preferencial do discurso autorizado sobre o patrimônio, na medida em que reproduz, de forma naturalizada, as narrativas do Estado e a memória do poder, apresentando as escolhas como se fossem representativas de um passado comum, buscando igualar os diferentes e os desiguais. No Brasil, a partir de 2006, essa visão foi sendo problematizada por uma abordagem epistemológica que fez a crítica à trajetória das políticas públicas de patrimônio, apontando para a necessidade de descolonizar a educação patrimonial. Ao mesmo tempo, deu-se a virada nas práticas educativas que se afastaram dos bens consagrados e acautelados para colocar ênfase no patrimônio do cotidiano dos grupos sociais. O objetivo do presente artigo é debater essas questões.

Palavras-chave: Educação. Patrimônio cultural. Inventário participativo. Descolonizar o patrimônio. Cotidiano.

HERITAGE AND EDUCATION IN BRAZIL: WHAT IS NEW?

ABSTRACT: Heritage education has been the preferred place of authorized heritage discourse, as it normalizes and reproduces the narratives of the State and the memory of power, presenting the choices as if they were representative of a shared past in an attempt to smooth out any differences and inequalities. In Brazil, this viewpoint has been problematized since 2006 by an epistemological approach that criticizes the trajectory of public heritage policy, pointing the need for decolonizing heritage education. At the same time, educational practices shifted away from renowned, listed places and began to emphasize the heritage found in the everyday life of social groups. This paper aims to explore these issues.

Keywords: Education. Cultural heritage. Participatory inventory. Decolonizing heritage. Everyday life.

1. Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia – São Paulo (SP), Brasil. E-mail: simone.scifoni@gmail.com

Editores de Seção: Luana Costa Almeida e Xavier Rambla

PATRIMONIO Y EDUCACIÓN EN BRASIL: ¿QUÉ HAY DE NUEVO?

RESUMEN: La educación patrimonial ha sido el lugar preferido del discurso autorizado sobre el patrimonio, ya que reproduce, de manera naturalizada, las narrativas del Estado y la memoria del poder, presentando las elecciones como si fueran representativas de un pasado común y buscando igualar lo diferente y lo desigual. En Brasil, a partir de 2006, esta visión ha sido problematizada por el enfoque epistemológico que criticó la trayectoria de las políticas públicas de patrimonio, apuntando a la necesidad de descolonizar la educación patrimonial. Al mismo tiempo, se produjo un cambio en las prácticas educativas que se alejaron de los bienes consagrados y resguardados para poner énfasis en la herencia cotidiana de los grupos sociales. El propósito de este artículo es discutir estas cuestiones.

Palabras-clave: Educación. Patrimonio cultural. Inventario participativo. Descolonizar el patrimonio. Cotidiano.

Introdução: a Problemática da Educação Patrimonial no Brasil

Segundo Smith (2011), o patrimônio é ato comunicativo que fala ao presente e às gerações futuras. Portanto, ele tem um efeito prático e um papel pedagógico que se vinculam à capacidade de, por meio dele, falar sobre algo e valorizar certos passados. No entanto, a partir dele, é possível, também, silenciar sobre conflitos e tensões, bem como sobre um passado violento e de opressão aos grupos sociais subalternizados. Nesses termos, a educação patrimonial tem sido vital tanto para manter a interpretação sobre o passado que foi consagrada pelo Estado quanto para questioná-la e problematizá-la. A educação tem, assim, um papel estratégico no campo do patrimônio, apesar de ser frequentemente relegada pelas instituições de Estado como algo secundário, para a qual poucos recursos são destinados e sobre a qual qualquer profissional pode falar.

A problemática da educação patrimonial no Brasil pede, urgentemente, uma nova pedagogia do patrimônio, que coloque a discussão na sua totalidade explicativa, ou seja, no campo da educação. Dessa forma, é possível afastar-se das práticas tradicionais e espontaneístas, cujas boas intenções podem trazer implícitos abusos do patrimônio, conforme a definição de Todorov (2000), e superar as ações carentes de uma abordagem conceitual que as fundamente. Essa nova pedagogia rompe com a ideia de que ensinar é levar conhecimento sobre um patrimônio eleito pelo Estado e, portanto, exterior aos grupos sociais; ela entende a educação na perspectiva do diálogo e do fortalecimento da autonomia dos sujeitos, que se dá pela produção de conhecimentos sobre as próprias cultura e memória, bem como pela problematização do que já se encontra instituído.

A educação patrimonial tradicional tem sido o lugar preferencial da reprodução do discurso autorizado sobre o patrimônio. De acordo com Smith (2006), o discurso autorizado é aquele que se tornou hegemônico, constituído a partir do século XIX na experiência europeia de preservação, que foi, por sua vez, mundializada por meio da atuação da Unesco e da Convenção do Patrimônio Mundial. O discurso autorizado sobre o patrimônio exerce um poder simbólico, ao se impor e se legitimar como única forma de pensar, como se fosse universal. Conforme a autora, ele nos faz crer que a seleção dos bens a serem considerados patrimônios é processo natural, ou seja, que se trata de reconhecer aquilo que naturalmente tem valor, a partir de critérios ditos universais. Todavia, o que aparece como naturalmente digno de valor é um certo conjunto de bens que trazem a representação de uma determinada classe social. Esse discurso é também prática, pois legitima modos de fazer política, regula o significado do passado e afirma certas identidades sobre outras, enquadrando, assim,

a memória e o patrimônio. Ele mina as ideias alternativas e subalternas de herança, conforme coloca Smith (2011), ao criar uma mentalidade autorizada, uma forma de pensar autorizada.

Nesse sentido, constata-se que na educação patrimonial tradicional vigora amplamente essa mentalidade autorizada que está entranhada na forma do “conhecer para preservar”, uma ideia fora do tempo, conforme assinado anteriormente (SCIFONI, 2019). O trabalho educativo torna-se, nessa perspectiva tradicional, mera divulgação do que foi eleito pelo Estado, reproduzindo discursos e a memória do poder, um espelho que é parcial, desigual e, portanto, distorcido da sociedade. Romper com a mentalidade autorizada é papel de uma nova pedagogia do patrimônio que se proponha a ser crítica. É um exercício diário de reflexão e questionamento sobre o que é patrimônio e o que é possível falar sobre ele, tornando esse ato comunicativo um processo crítico, dialógico e, portanto, político.

A Nova Pedagogia do Patrimônio

No Brasil, desde 2006, vem sendo construída coletivamente uma nova forma de ver e fazer educação patrimonial, a partir da renovação ocorrida no órgão federal de patrimônio, o Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), com a entrada de novos servidores públicos, os quais transformaram o pensamento sobre esse campo. Eventos organizados pelo setor educativo do órgão, como seminários, fóruns de discussão e oficinas, fizeram convergir esforços para essa construção coletiva de uma nova pedagogia do patrimônio. Disso resultou, em 2016, três grandes marcos no campo: em 2014, a publicação do Iphan intitulada *Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos*, que apresentava novos princípios educativos; a portaria Iphan nº 137/2016, que estabeleceu as diretrizes para a educação patrimonial no país; e a publicação, em 2016, do *Inventário Participativo. Manual de Aplicação*, uma ferramenta para embasar novas ações de identificação estimulando a autonomia dos grupos sociais.

A portaria superou a visão tradicional contida no *Guia Básico de Educação Patrimonial* do Iphan, em uso desde o fim dos anos 1990. Um dos aspectos problemáticos desse material era como ele definia o que deveria ser um dos objetos da ação educativa, o monumento. O guia apresentava de forma bastante limitada a noção de monumento, atrelando-o à visão do patrimônio consagrado em seu sentido mais conservador, ou seja, dado pelo caráter de exemplaridade e pelo atributo estético-estilístico, desvinculando-o de seu valor afetivo, social e de memória coletiva.

Um monumento é uma edificação ou sítio histórico de caráter exemplar, por seu significado na trajetória de vida de uma sociedade/comunidade e por suas características peculiares de forma, estilo e função (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 16).

Em contraposição, a portaria de 2016 definiu como objeto da educação patrimonial os bens culturais que se encontram inseridos nos espaços de vida das pessoas, colocando, assim, como diretrizes fundamentais na formulação das ações educativas a necessidade de participação social e de integração das práticas educativas ao cotidiano, estimulando o protagonismo dos grupos sociais.

A portaria foi também essencial para superar a visão restrita do guia básico, que definia a educação patrimonial como uma determinada metodologia importada dos museus da Inglaterra (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999). Em contraposição, o documento de 2016 definiu-a como

[...] 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

sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação (IPHAN, 2016a, art. 2º).

Nesse sentido, a definição da portaria abriu a possibilidade de pensar a multiplicidade de metodologias nas práticas educativas de patrimônio, ressignificando o que até então era apresentado como educação patrimonial. Ao incorporar processos educativos não formais, possibilitou, também, reconhecer muitas ações inovadoras desenvolvidas por grupos, coletivos e movimentos sociais que mobilizam os sujeitos sociais na identificação, na valorização e na proteção de sua cultura.

Uma nova pedagogia foi, assim, construída coletivamente a partir de uma tríade de princípios articulados, que se apresenta aqui: autonomia dos sujeitos, dialogicidade e participação social. Tais princípios fundamentam-se na ideia central de que o patrimônio cultural está nos espaços de vida dos grupos sociais, não como coisa, lugar ou prática imaterial simplesmente, mas como vetor de algo; ou seja, por meio dele, é possível lembrar e fortalecer identidades. Para Meneses (1992; 1996; 2012), o patrimônio cultural é um guia, um ordenador que é usado pelos grupos sociais para socializar, operar, agir e sustentar crenças. Ele é parte da identidade e da memória que são constituídas em uma relação de habitualidade, dada pelos usos e pela fruição desses bens. Nesse sentido, os valores não estão nas coisas, mas são atribuídos a elas por meio do grupo social, esse que é, para o autor, o ventre gerador.

Nesse mesmo sentido, Smith (2011) alerta que patrimônio diz respeito a processos que criam sentidos e representações, os quais permitem defender e validar certas identidades e narrativas. Para a autora, foi um discurso hegemônico entendido como universal, mundializado a partir de experiências europeias de instituições como Unesco e Icomos, discurso esse que consolidou a ideia do patrimônio como coisa, lugar ou prática imaterial, cujos valores devem ser naturalmente reconhecidos pelos especialistas. Para a autora, trata-se do discurso autorizado sobre o patrimônio, referenciado na sigla AHD (*authorized heritage discourse*).

Ou seja, ambos os autores convergem para a ideia de que é preciso descentrar o patrimônio, ou seja, tirá-lo desse entendimento de coisa em si mesma, para situar seus principais sentido e significado como vetor de valores, acionador e mobilizador de memórias e identidades.

É dentro dessa perspectiva que se apresenta o primeiro princípio da nova pedagogia do patrimônio, o da autonomia dos sujeitos. Ele requer uma nova prática educativa capaz de superar a separação e a hierarquia entre o ensinar e o aprender. Como diz Freire (2017), é preciso concebê-los como dimensões articuladas de um mesmo ato – ensinar-aprender –, como uma experiência total, que é, ao mesmo tempo, pedagógica, ética, estética e política. O ensinar-aprender recusa o ensino bancário – que deposita conteúdo em uma caixa vazia –, estimulando os educandos, ao contrário, à produção de conhecimentos a respeito de seu próprio universo cultural, sobre os seus modos de ser, viver, fazer e criar no mundo. Fomenta nos educandos a assunção de sua identidade cultural, como expressa o autor, o assumir-se como um sujeito de cultura, de memória e de patrimônio, ou como “[...] ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2017, p. 42). Assim, o ensinar-aprender como prática educativa em patrimônio rompe com aquela tradicional visita ao centro histórico ou aos museus, a qual busca ensinar a população o que é o patrimônio como uma espécie de catequese, em que ele é sempre exterioridade, poder sobre o outro.

O princípio da autonomia dos sujeitos implica que as práticas educativas estejam voltadas a fomentar nos educandos a capacidade de anunciar e enunciar o que é patrimônio cultural para si próprio, aquele patrimônio que habita o coração dos grupos sociais e a memória coletiva. Os inventários participativos constituem, nesse sentido, um recurso fundamental no processo de assunção da identidade cultural, já que eles são pesquisa de seu próprio mundo.

Cabe destacar que, apesar de um princípio novo na virada da educação patrimonial a partir de 2006, essa concepção centrada na visão dos grupos sociais como sujeitos de cultura esteve presente antes, nos anos 1980, com o chamado “Projeto Interação”, como ficou conhecido o “Projeto Interação entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País”. Ele foi desenvolvido entre 1982 e 1986 e coordenado por José Silva Quintas, da Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), órgão responsável, naquele momento, pelas políticas de patrimônio. De acordo com o estudo de Demarchi (2020), o Projeto Interação colocou a valorização do contexto cultural das escolas como elemento-chave das práticas na educação básica, tendo como consultores Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Esse projeto, segundo o autor, criticou a forma como as escolas reificavam a cultura, tratando os educandos como consumidores de conhecimentos empacotados e assépticos. O projeto propunha, assim, o ensino a partir do repertório cultural das localidades.

O segundo princípio da nova pedagogia do patrimônio é a dialogicidade. A prática educativa do ensinar-aprender coloca o diálogo como fundamental na valorização e no respeito ao outro, o que pede a escuta e a abertura para aprender com ele. Para Freire (2017), um dos saberes necessários à prática educativa é a disponibilidade para o diálogo. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2017, p. 133).

Demarchi (2020) retoma o significado fundamental do conceito de Paulo Freire, denominando-o *diálogo radical*, lembrando seu sentido profundamente humanizador, uma vez que implica horizontalidade entre quem fala e quem escuta, respeito e busca de compreensão do outro, o que não significa necessariamente concordância, mas respeito à escuta e ao ponto de vista diferente. Diálogo não significa impor pontos de vista, mas a possibilidade de trocas e de compreensão mútua. Em tempos atuais no Brasil, há que se ressaltar, entretanto, que diálogo não implica aceitar e tolerar pontos de vista que contrariem os direitos humanos; portanto, não significa tolerar falas racistas, negacionistas, discriminatórias, xenófobas, lgbtfóbicas ou fascistas.

O diálogo é, assim, o principal desafio das políticas públicas, uma vez que o discurso autorizado sobre o patrimônio e a mentalidade autorizada, para usar os termos propostos por Smith (2006), impedem-no de acontecer. A relação hierárquica estabelecida entre um saber técnico, do especialista entendido como superior, diante dos saberes populares e empíricos, considerados inferiores, inviabiliza o diálogo radical, uma vez que não há disposição e abertura para considerar os olhares da gente comum, aqueles que vivem, moram e usam o patrimônio.

O terceiro princípio, o da participação social, fecha a tríade dessa nova pedagogia do patrimônio e, ao mesmo tempo, realiza-a na prática. A participação social significa incorporar na política pública os dois princípios anteriormente apresentados, pois a autonomia do sujeito e o diálogo somente acontecem, na prática, por meio de uma política efetivamente participativa.

Participação social não deve ser um discurso vazio, mas a prática na política. Nesse sentido, ela não é sinônimo de realização de audiência pública, consulta pública ou oficinas e cursos, mas de processos efetivamente coletivos e horizontais, com partilha de decisão que respeite a autonomia dos sujeitos e o diálogo. Participação implica novos modos de fazer a política de patrimônio, construindo novas relações com a população moradora, usuária e fruidora. Só há participação se há escuta, processos horizontais e partilha de decisão.

A participação social não pode ser, ainda, discurso cooptado pela política pública para confirmar e legitimar decisões tomadas em gabinete. Nem pode ser agenciada pelos interesses político-econômicos, pois não se trata da escuta para viabilizar vantagens, ganhos ou lucros, mas para garantir benefícios metaindividuais, da sociedade e das futuras gerações.

Descolonizar a Educação Patrimonial

Recentemente, na esteira dos debates sobre práticas e discursos descolonizadores, o campo do patrimônio foi chamado a contribuir para essa reflexão. Para entender o significado dessa noção, parte-se aqui da perspectiva crítica colocada por Rivera Cusicanqui (2010), socióloga boliviana e uma das precursoras na formulação de um pensamento descolonizador autônomo, como aquele produzido por intelectuais e populações indígenas de Bolívia, Peru e Equador.

Segundo a autora, a descolonização tem sido muito mais discurso do que, em realidade, pensamento e prática. Nesse sentido, para que ela se realize como prática efetiva e concreta, é preciso superar as formas hegemônicas de conhecimento que se colocam como relações de força e, portanto, de poder, as quais encobrem e invisibilizam outras maneiras de pensar, até porque hierarquizam-nas como inferiores. Para a autora, a prática descolonizada deve ser capaz de romper com um “colonialismo interno”, ou seja, a internalização de uma visão colonialista que impõe modos de ver e de pensar a realidade oriundos dos centros de poder do hemisfério Norte, a partir da produção das universidades, organismos internacionais e fundações. Essa matriz de pensamento exterior tem se estabelecido como uma relação de força sobre as formas de pensar e produzir conhecimento sobre realidades de países da América Latina, do Caribe e da África.

Para Carvalho, Ramos Junior e Mouján (2020), o convite à descolonização tanto traz um sentido epistêmico de transformação do saber quanto envolve um projeto político-econômico de crítica às múltiplas sujeições e de busca de emancipação.

Transportadas tais reflexões para o âmbito das políticas de patrimônio cultural, pode-se afirmar que descolonizar a educação patrimonial significa colocar em xeque um conjunto de ideias e de pensamentos produzidos a partir da experiência do órgão federal de proteção ao patrimônio cultural no Brasil, desde os anos 1930. Isso porque, baseado em um modelo europeu de preservação, essa experiência circunscreve o patrimônio a bens de caráter monumental e excepcional, vinculando-os ao atributo estético-estilístico, o que termina por deixar de fora do conjunto da memória nacional inúmeras expressões ligadas à cultura dos grupos subalternos.

Essa forma de conceber o patrimônio cultural vê a formação da nação e, portanto, o patrimônio nacional, tendo a colonização como o mito fundador, conforme definiu Chauí (2013), o que resulta historicamente na atribuição de valores excepcionais aos bens que se referem a esse momento da história, tido como a origem.

Como consequência, o patrimônio reconhecido concentra bens ligados a colonização, assim como os recursos e esforços direcionados para esses bens. Exemplo disso é a prioridade máxima dada pelo Iphan, desde 2019, à candidatura para patrimônio mundial da Unesco do conjunto de fortificações do litoral, memória da colonização e do poder militar. Assim sendo, o patrimônio denominado “colonial” tem funcionado, ao longo do tempo, como uma espécie de grife que se presta a positivar a colonização, retirando dela seu caráter negativo e eliminando a sua violência e barbárie. A hipervalorização do que se chama de arquitetura e urbanismo “coloniais” e o tratamento, também positivado, dos processos econômicos a eles relacionados têm resultado em uma visão naturalizada da colonização. Assim, o patrimônio no Brasil tem expressado o colonialismo internalizado instaurado na experiência da preservação realizada pelo Estado. Nesse sentido, é urgente descolonizar o patrimônio (SCIFONI, 2021).

Entretanto, isso não pode se limitar a ser palavra de ordem, fruto de modismos do momento. Mais do que isso, descolonizar o patrimônio e a educação patrimonial passa por uma prática e um pensar radicais, que vão à raiz, à origem e aos fundamentos dos processos. Para ser radical, nesse sentido, é preciso desnudar a violência dos processos formadores da nação, sem o que a memória permanece como um instrumento de alienação.

Contudo, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para tal. Um exemplo disso é o desdobramento de recente episódio ocorrido na cidade de São Paulo, no qual o grupo Revolução Periférica colocou fogo em

pneus próximos a estátua do Borba Gato, um dos símbolos do chamado bandeirantismo paulista. As críticas ao ato realizado, feitas por alguns especialistas e profissionais do patrimônio, justificaram a permanência da estátua como forma de ressignificação do passado e da história.

A presença dessa estátua no espaço público da cidade, assim como de outros símbolos do bandeirantismo, são evidências da naturalização da violência contida nesse processo formador da nação, expressão do colonialismo internalizado. Estátuas e monumentos, feitos para celebrar e homenagear personagens ou fatos carregados de violência e barbárie contra populações indígenas e negras, ao permanecerem em destaque, ainda hoje, no espaço público da cidade, servem para consolidar uma imagem heroica e, portanto, positivada do que foi o processo de colonização. Exercem, assim, o poder simbólico de nos fazer crer em uma determinada interpretação histórica que, embora construída no passado, perdura ainda hoje.

Marins (2007) destaca que essa imagem do sertanista, cunhado de bandeirante, construída no começo do século XX, ajudou a fundar uma interpretação histórica que preconizava a supremacia dos paulistas na expansão das fronteiras. Essa imagem, apresentada tanto na estátua de Borba Gato quanto em outras obras escultóricas e pictóricas do acervo do Museu Paulista, foi uma solução visual dada para dignificar esse personagem e essa história. “A evocação dos sertanistas como heróis tornava-se peça-chave da constituição do *ethos* paulista cujo extravasamento chegaria ao próprio Brasil” (MARINS, 2007, p. 96).

Assim, nada mais legítimo, hoje, que o questionamento da presença desses símbolos no espaço público. Não basta ressignificá-los com instalação de placas com novos textos ou com a fala dos guias turísticos, porque a monumentalidade desses objetos expostos com destaque no espaço público ainda tem a função de comunicar outra coisa, ou seja, homenagem e celebração. Como afirma Martinez, em entrevista a Mengue:

Não há o que justifique, às vésperas do centenário da Semana de Arte Moderna e do bicentenário da independência, que esse imaginário do bandeirismo sobreviva e tendo o enraizamento social que tem até hoje, uma vez que ele é indutor e legitima práticas de exclusão, opressão e violência social (2020, s. p.).

Descolonizar o patrimônio passa a ser, assim, uma tarefa mais que urgente. Para atendê-la, é necessário romper com discursos que fetichizam esses bens representativos da colonização, ao exaltar suas formas, materiais construtivos, técnica e estética, e ocultar os conteúdos violentos do processo, naturalizando e positivando essas memória e história.

Descolonizar o patrimônio pede, ainda, postura crítica em relação a outros patrimônios da colonização, como os vários centros históricos tombados. Nesse sentido, deve-se substituir a ingenuidade acrítica que marca expressões exaltadoras como “o caráter de obra-prima da arquitetura e urbanismo português”, pela compreensão desse passado a partir do caráter de violência, assenhoreamento e de barbárie ecológica e populacional, aspectos estruturais e constantes da história da colonização, conforme destacou Bosi (2014).

O colonialismo internalizado está nos discursos e práticas de patrimônio no Brasil, criados no passado, mas reproduzidos *ad nauseam* no presente; nesse sentido, a educação patrimonial deve ser atividade crítica, problematizadora dessa herança, pois, como diz Bosi: “O passado ajuda a compor as aparências do presente, mas é o presente que escolhe na arca as roupas velhas ou novas” (2014, p. 35).

Inventário Participativo e o Direito ao Patrimônio e à Memória

Para descolonizar o patrimônio, é fundamental uma prática educativa voltada à assunção da identidade cultural, capaz de transformar pessoas em sujeitos de patrimônio e memória. Uma delas é o

inventário participativo, proposta de ação educativa que se situa na virada da educação patrimonial e que foi publicado na forma de um manual de aplicação, em 2016 (IPHAN, 2016). Interessante notar que a mesma instituição que reproduz a mentalidade autorizada e o colonialismo internalizado é aquela na qual nasceu a proposta inovadora de inventários feitos pela própria comunidade, uma pesquisa de si para si. Essa contradição mostra que é possível atuar nas brechas das instituições e o campo da educação patrimonial tem sido um desses caminhos alternativos.

O inventário participativo deu uma guinada na orientação das práticas educativas, propondo que, em vez de conhecer o patrimônio acautelado pelo Estado, as práticas educativas se voltem, em primeiro lugar, para a produção de conhecimento sobre a cultura do próprio grupo social. Propôs, assim, superar aquela velha noção de alfabetização cultural, como se a cultura estivesse fora dos grupos e a memória e o patrimônio fossem exterioridades.

Outra guinada do inventário foi superar a noção de educação como mera reprodução de conhecimento e informação. O inventário reforça a prática educativa como produção de conhecimento, convergindo para aquelas exigências do ensinar que Freire (2017) enumerou: ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos e criticidade. Nesses termos, é possível superar a ingenuidade e o senso comum, promovendo a curiosidade epistemológica, que constrói um saber crítico sobre a realidade.

O inventário participativo permite que os grupos sociais se compreendam como sujeitos de direitos: o direito à memória, à cultura e ao patrimônio. Buscamos demonstrar isso trazendo aqui a experiência do Inventário Participativo “Minhocão contra gentrificação”, realizado em São Paulo por um coletivo educador denominado Repep (Rede Paulista de Educação Patrimonial) e pelo Movimento Baixo Centro.

O inventário foi movido pela necessidade de construir uma narrativa contra o processo de revalorização imobiliária da área central da cidade, ocorrido na última década, e que tem provocado a expulsão dos grupos sociais mais pobres, que são trabalhadores e moradores, a partir do aumento de aluguéis, da retomada de imóveis e de demolições. Minhocão é o nome popular dado à via elevada construída no início dos anos 1970 para propiciar trânsito rápido de veículos. Ele cortou a área central da cidade, levando à desvalorização dos imóveis limítrofes, em função da ocorrência de problemas como poluição sonora e atmosférica e perda de privacidade nos apartamentos muito próximos à via (Fig. 1).



Fonte: Simone Scifoni (capturada em 2016).

Figura 1. A foto mostra a proximidade da via elevada em relação aos edifícios da vizinhança e o uso de lazer que se faz quando o Minhocão é desativado para o trânsito.

Com aluguéis mais baixos, essa área da cidade acabou atraindo moradores mais pobres, trabalhadores do centro que precisavam ter proximidade com o emprego, por exemplo ambulantes e funcionários do pequeno comércio popular e de serviços como oficinas mecânicas, borracharias, hoteizinhos e estacionamento. Os dados pesquisados para o inventário mostram que a dinâmica socioespacial dos distritos centrais, nos anos 2010, foi marcada tanto pela reversão do chamado “esvaziamento” populacional, como pela ampliação da participação dos grupos mais pobres entre os totais de população moradora. No distrito da República, por exemplo, os dados do Censo IBGE 2010 mostraram que 45% dos responsáveis por domicílios tinham um rendimento até três salários-mínimos (REPEP, 2019).

A presença de grupos de moradores mais pobres nesses distritos centrais encontra-se, entretanto, ameaçada por ações que buscam patrocinar a revalorização imobiliária, como é o caso da criação do Parque Minhocão, o qual funciona, no momento, nos dias de trânsito desativado, aos finais de semana e durante as noites e madrugada dos dias de semana. No entanto, o projeto do poder público prevê sua desativação total ao tráfego, criando um conflito no território, já que não é consenso entre os moradores do entorno. Apesar de ampliar as possibilidades de lazer na cidade, a implantação do parque atendeu principalmente aos interesses especulativos do mercado imobiliário, que vem investindo na compra de imóveis desvalorizados desde o começo dos anos 2000, apostando na revalorização.

É dentro desse contexto que o inventário participativo promoveu a identificação e o mapeamento das referências culturais dos grupos sociais mais vulneráveis, existentes no território atravessado pelo Minhocão. O objetivo foi, a partir da noção de referências culturais e de um inventário sobre patrimônio cultural, colocar em evidência a presença desses grupos mais pobres, provocando a reflexão e o questionamento sobre as ações e as políticas públicas que resultam em exclusão social e segregação socioespacial.

O discurso do patrimônio foi, assim, mobilizado como recurso simbólico para dar visibilidade, defender a presença e demandar o direito dos mais pobres de permanecerem morando no centro, colocando-se contrário ao seu uso frequente para instrumentalizar processos de revalorização econômica dos lugares considerados “degradados”, como afirma Zukin (2017).

A partir da metodologia desenvolvida pelo Iphan (2016b), foram realizadas aproximações com os grupos sociais, buscando a identificação de suas referências culturais. Entre eles, podem-se citar o movimento de moradia, os grupos LGBTQIA+, os imigrantes e refugiados, a população em situação de rua e os trabalhadores da cultura, como coletivos artísticos e teatrais. Esses foram os grupos sociais com os quais o inventário trabalhou. As referências foram classificadas a partir das categorias do inventário participativo, tais como saberes, celebrações, formas de expressão, lugares, edificações e objetos. Cabe destacar que as categorias são importantes para compreender os significados de cada prática, lugar ou objeto, a partir do olhar daqueles que são os intérpretes desse patrimônio.

Entre as referências encontradas, pode-se destacar: a *luta por moradia no centro*, como um conjunto de conhecimentos populares constituídos a partir de práticas e experiências de mobilização coletiva pelo direito à moradia e que são transmitidos pela ação direta; e o *ativismo feminista negro*, produto de décadas de militância antirracista e feminista, em defesa dos direitos humanos. Ambas as referências culturais foram classificadas na categoria saberes. Na categoria lugares, foram identificados: o *Instituto da Mulher Negra, Geledés*, uma organização da sociedade civil que atua em defesa das mulheres negras, contra a discriminação, o racismo e o sexismo; e o *Aparelha Luzia*, um centro cultural e político, autodenominado quilombo urbano, que, por meio de debates, palestras, festividades e exposições, consolidou-se como um espaço de resistência na luta antirracista e na pauta pelo direito à diversidade sexual e de gênero, já que sua fundadora, Érica Malunguinho, é uma educadora considerada a primeira mulher transexual eleita deputada estadual em São Paulo.

Como referências culturais na categoria formas de expressão podem ser citados: o *pajubá*, um código linguístico que tem sua origem em dialetos africanos como o *iorubá* e que é usado pelas travestis nas trocas sociais como recurso identitário e de proteção; e a *performance drag*, uma expressão artística que se caracteriza pela construção de uma personagem baseada nas divas de cinema e teatro, a partir da montagem de figurino, peruca, cabelo e maquiagem, o que permite explorar outras possibilidades de existência.

Na categoria celebrações, foram identificados: o *Dairá Baifá*, um ritual senegalês que se dá em forma de procissão pelas ruas do bairro e roda de canto, batuques e dança, ligado aos imigrantes e refugiados moradores do centro; e as *festas e encontros de rua*, que tomam formas variadas como batalhas de poesias – os *slams* – ou festas juninas, *performances* e bailes dançantes, que acontecem nas ruas e nos espaços públicos do centro, fortalecendo o uso público e coletivo da cidade.

Por fim, na categoria edificações, foram identificadas construções ligadas à história do movimento de moradia no centro, como o *Edifício Pirineus*, testemunho da primeira experiência de ocupação de imóveis vazios e que resultou em desapropriação e produção de habitação social, e o *Lord Palace Hotel*, um dos mais luxuosos da cidade, que foi desativado e, posteriormente, ocupado pelo movimento de moradia nos anos 2000. Ainda, na categoria objetos, foi identificada a *folhinha*, uma forma de registro do pixo em folhas de fichário ou caderno que constituem a memória gráfica e estética da prática da pixação.

Considerações Finais

Como já afirmado, é preciso descolonizar esse que tem sido um lugar preferencial de reprodução do discurso autorizado sobre o patrimônio, a educação patrimonial. Assim, é urgente superar a forma naturalizada e pouco crítica com que a educação tradicional trata as narrativas hegemônicas do Estado, apresentando-as como se as escolhas representassem um passado harmônico, compartilhado em comum por todos.

O maior exemplo dessa abordagem tradicional, como visto, é o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, publicado pelo Iphan na década de 1990, e que é muito citado como referência para as práticas educativas. O guia básico, quando foi publicado, constituiu um marco importante daquilo que era um conjunto muito fluído e difuso de ações educativas ligadas ao patrimônio, seja nos museus, seja nas escolas, seja, eventualmente, em alguma instituição de preservação da memória. Nos anos 1990 e 2000, ele fez convergir para o termo “educação patrimonial” muitos profissionais desejosos por conceituações e metodologias capazes de dar consistência àquilo que faziam cotidianamente em suas práticas, que até então não tinham uma denominação. Consolidou-se, assim, um campo que ganhou rubrica de recursos e um setor específico dentro do Iphan.

No entanto, contemporaneamente, é preciso destacar, mais uma vez, os problemas do guia: a reprodução do discurso autorizado sobre o patrimônio como algo já dado pelo Estado, não como algo em construção, tensão e disputa; a visão bancária da educação, entendida como aquisição; e a abordagem do patrimônio, da cultura e do passado como exterioridades aos grupos sociais. A sua ênfase na necessidade de “levar informação”, “conscientizar” ou na “alfabetização cultural” está ligada ao fato de que tudo que lhe aparece como memória e cultura é entendido como externo aos grupos sociais.

Felizmente, o próprio Iphan vem redirecionando, desde 2006, suas ações em educação patrimonial, transformando os pressupostos e fundamentos e construindo princípios com base na contribuição da educação popular de Paulo Freire, na valorização do diálogo, da escuta e da interlocução com os grupos sociais, bem como na afirmação do patrimônio como construção política e, portanto, em disputa. No que diz respeito às práticas institucionais e aos discursos que as fundamentam, certamente o setor educativo do Iphan é o lugar mais arejado e progressista das políticas públicas de patrimônio.

Sob esse novo impulso, outros conceitos e práticas foram se consolidando no campo da educação patrimonial, constituindo as bases para o que podemos chamar de nova pedagogia do patrimônio. Fruto de um esforço coletivo, cada vez mais jovens pesquisadores têm problematizado essa visão tradicional, buscando novos caminhos para a abordagem educativa do patrimônio, tais como Antonini, Nito e Neves (2019), Biondo (2015), Demarchi (2020), Leo Neto e Miziara (2019), Oliveira (2019), Santos e Nito (2021), Siviero (2019) e Tolentino (2019), para citar alguns.

Ao contrário da visão tradicional, que trabalha apenas com o patrimônio cultural acautelado pelo Estado, essa nova pedagogia do patrimônio busca fomentar que, de maneira autônoma, os próprios grupos sociais realizem processos de reconhecimento de seus suportes de memória e identidade. Esse tem sido o caso do inventário participativo de referências culturais, uma ferramenta de ação educativa colaborativa, que estimula cidadania, pois pressupõe grupos sociais como sujeitos capazes de enunciar e anunciar àquilo que faz referência à sua ação, à sua memória e à sua identidade coletiva.

O inventário subverte, assim, a forma tradicional de ver o patrimônio, trazendo, para o centro do debate sobre história, passado e memória, outras narrativas sobre a cultura e sobre sujeitos sociais subalternos invisibilizados. A identificação de outros patrimônios possíveis, aqueles do cotidiano, constitui-se como uma tática e um recurso que busca mobilizar os grupos sociais em torno de suas trajetórias e vivências, que permitem também problematizar os territórios e as políticas públicas.

Essa ferramenta de educação patrimonial, ao contrário do guia, desloca o foco de daquilo que é exterior aos grupos sociais em direção ao patrimônio como componente da existência, vivo e complexo, relacionado às condições e às necessidades locais e cotidianas.

Em que pese a emergência de novos conceitos e práticas, a educação patrimonial no Brasil é, contemporaneamente, um lugar de disputa entre modelos ou projetos que são muito distintos e inconciliáveis, já que as premissas e concepções educativas são opostas. O primeiro deles, chamado aqui de modelo reificador, vê o patrimônio como objeto em si mesmo, explicado a partir de seus próprios atributos e se baseando na máxima do “conhecer para preservar”. Parte de um objeto instituído e dado pelo poder público – o patrimônio acautelado –, ao qual caberia apenas levar informação. Ou seja, entende educação como adquirir informação.

Ao contrário dele, uma nova pedagogia do patrimônio busca promover a reflexão e a problematização das políticas públicas e da construção do que é a herança comum. Nesse sentido, não restringe suas ações apenas aos bens tombados ou protegidos, mas trabalha no sentido do que a Constituição Federal de 1988 estabelece: o patrimônio *latu sensu*, aquele que é suporte para ação, memória e identidade dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

Essa nova pedagogia do patrimônio entende a ação educativa como processo dialógico, que se faz no respeito à diversidade de olhares, de saberes e de narrativas possíveis dos diferentes sujeitos. Afirma, igualmente, que a ação educativa deve ser atividade crítica, portanto, tem como função essencial problematizar o patrimônio cultural, compreendendo seu sentido político e as disputas em torno da construção de uma memória oficial. Por fim, compreende a educação como processo de produção de conhecimentos, não sendo atividade meramente informativa ou de simples reprodução de conteúdo pronto e acabado, demandando, portanto, um fazer-se constante.

Referências

ANTONINI, A. V.; NITO, M. K. S.; NEVES, M. C. Construindo uma rede de educação patrimonial: a experiência da Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep). **Revista CPC**, São Paulo, v.14, n. esp. 17, p. 233-254,

2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/issue/view/11073>. Acesso em: 10 ago. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esppp233-254>

BIONDO, F. **Desafios da educação no campo do patrimônio cultural**: casas do patrimônio e redes de ações educativas. 2015. 265 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2015.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CARVALHO, E. S. S.; RAMOS JUNIOR, V.; MOUJÁN, I. F. (orgs.). **Pedagogias de(s) coloniais**. Goiânia: Elson Silva Carvalho, 2020.

CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2013.

DEMARCHI, J. L. **Referências culturais da escola, na escola**: contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília. DF: Iphan, 1999.

IPHAN [INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL]. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan, 2014.

IPHAN [INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL]. **Portaria n. 137, de 2016**. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília, DF: Iphan, 2016a. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

IPHAN [INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL]. **Educação Patrimonial Inventários Participativos**. Manual de Aplicação. Brasília, DF: Iphan, 2016b.

LEO NETO, N. A.; MIZIARA, L. I. Do Buraco ao Mundo: segredos, rituais e patrimônio de um quilombo indígena. **Revista CPC**, São Paulo, v.14, n. esp. 17, p. 165-184, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/issue/view/11073>. Acesso: 10 ago. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esppp165-184>

MARINS, P. C. G. Nas matas com pose de reis: a representação de bandeirantes e a tradição da retratística monárquica europeia. **Revista IEB**, São Paulo, n. 44, 2007, p. 77-104. <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/34563>. Acesso em: 08 ago 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i44p77-104>

MENESES, U. B. T. O patrimônio cultural entre o público e o privado. In: DPH [DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO]. **O direito à memória**. Patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH/Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p.189-194.

MENESES, U. B. T. Os “usos culturais” da cultura. Contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais. In: YAGIZI, E.; CARLOS, A. F. A.; CRUZ, R. C. **Turismo**. Espaço, paisagem e cultura. São Paulo: Hucitec, 1996.

MENESES, U. B. T. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: FÓRUM NACIONAL DE PATRIMÔNIO CULTURAL: SISTEMA NACIONAL DE PATRIMÔNIO CULTURAL. DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E EXPERIÊNCIAS PARA UMA NOVA GESTÃO, 1., 2012, Ouro Preto. **Conferência Magna**. Ouro Preto, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2012. p. 127-136.

- MENGUE, P. Borba Gato e outros bandeirantes foram transformados em “heróis” por movimento político há 100 anos. **Portal Terra**, 1 ago. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/borba-gato-e-outros-bandeirantes-foram-transformados-em-herois-por-movimento-politico-ha-100-anos,da5252bc77afd72c43f71651f43268077rvrdpv5.html>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- OLIVEIRA, C. A. P. Educação Patrimonial no Iphan: análise de uma trajetória. **Revista CPC**, São Paulo, v. 14, n. esp. 17, p. 32-54, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/issue/view/11073>. Acesso em: 10 ago. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27esppp32-54>
- REPEP [REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL]. **Dossiê Inventário Participativo Minhocão contra Gentrificação**. São Paulo: Grupo de Trabalho Baixo Centro Repep, 2019.
- RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax Utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- SANTOS, A. L.; NITO, M. K.S. A experiência da Brasilândia e Freguesia do Ó (SP) como estratégia de mobilização na preservação do patrimônio cultural. In: FRAGA, H. J. et al. (orgs.). **Experimentações do patrimônio**: diversidade e resistências. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 191-225.
- SCIFONI, S.. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista CPC**, São Paulo, v. 14, n. esp. 17, p. 14-31, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/issue/view/11073>. Acesso em: 10 ago. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp14-31>
- SCIFONI, S. World Heritage in Brazil: reflection and criticism. In: CHRISTOFOLETTI, R.; OLENDER, M. (orgs.). **World Heritage Patinas**: actions, alerts and risks. Cham: Springer, 2021. p. 65-77.
- SIVIEIRO, F. Para além das fronteiras: patrimônio cultural, educação e territórios educativos. **Revista CPC**, São Paulo, v. 14, n. esp. 17, p. 111-132, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/issue/view/11073>. Acesso: 10 ago. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp111-132>
- SMITH, L. **Uses of heritage**. New York: Routledge, 2006.
- SMITH, L. El “espejo patrimonial”. ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples? **Antipoda Revista de Antropología y Arqueología**, Bogotá, n. 12, p. 39-63, 2011. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/antipoda12.2011.04>. Acessado em: 07 maio 2018.
- TODOROV, T. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, 2000.
- TOLENTINO, A. B. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces. **Revista CPC**, São Paulo, v. 14, n. esp. 27, p. 133-148, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/158560>. Acesso em: 1 ago. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp133-148>
- ZUKIN, S. Patrimônio de quem: cidade de quem? Dilemas sociais do patrimônio cultural na dimensão urbana. In: CYMMALISTA, R.; FELDMAN, S.; KULH, B. M. (orgs.). **Patrimônio cultural**: memória e intervenções urbanas. São Paulo: Annablume, 2017. p. 25-46.

Recebido: 13 ago. 2021

Aceito: 17 nov. 2021