



EDUCAÇÃO E PARTILHA NA PRONÚNCIA DA PAISAGEM: CONTRIBUIÇÃO A PARTIR DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DO CENTRO DE PRESERVAÇÃO CULTURAL DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FERNANDES, Gabriel de A.

Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo (CPC–USP)
Rua Major Diogo, 353, Bela Vista, São Paulo, SP
gaf.arq@usp.br

RESUMO

Pretende-se com este trabalho uma aproximação ao conceito de paisagem cultural a partir das experiências reunidas pelo programa de Educação Patrimonial do Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo (CPC-USP, órgão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária voltado à identificação, preservação, valorização e divulgação dos bens culturais da universidade, assim como pelo diálogo com os vários grupos sociais a ela externos sobre o tema do patrimônio cultural). A partir das reflexões de Paulo Freire sobre a relação entre a presença dos sujeitos no mundo e o ato de conhecer e ensinar e com a forma como os objetos que compõem as referências materiais das pessoas intermediam processos de descoberta e de produção dialógica de conhecimento (ou de leitura e pronúncia das palavras e do mundo), argumenta-se, a partir de autores como Meneses e Sandeville Jr., por uma noção de paisagem cultural como pronúncia coletiva e partilhada dos lugares de vida e de expressão das pessoas. Argumenta-se ainda pelas potencialidades pedagógicas e de transformação surgidas na confrontação direta com a paisagem cultural dos sujeitos em meio ao processo de ensino e aprendizagem, em sua fruição e experimentação e em sua consequente problematização.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Paisagens partilhadas. Patrimônio cultural.

1. INTRODUÇÃO

O **Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo** (CPC–USP) é um órgão ligado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária responsável, segundo seu regimento, em propor normas e fomentar ações relacionadas à identificação, preservação, valorização e divulgação dos bens que compõem o patrimônio cultural da Universidade. O órgão tem como sede, desde 2004, um imóvel tombado em nível municipal e estadual, conhecido como **Casa de Dona Yayá**, destinado à universidade como herança vacante após o falecimento de sua anterior proprietária, Sebastiana de Mello Freire, que nele viveu reclusa durante décadas, tendo sido precocemente diagnosticada como insana após a morte de seus pais e irmãos. De localização privilegiada no bairro popularmente conhecido como “Bixiga”, no distrito da Bela Vista (Centro de São Paulo), a Casa se destaca como espaço expositivo e de realização de cursos, seminários e oficinas, contando com áreas externas acolhedoras e agradáveis. Isto lhe permite promover ações culturais e de extensão universitária não apenas com a comunidade universitária como também com públicos oriundos dos mais variados extratos sociais, especialmente daqueles próximos ao local, problematizando o patrimônio cultural em suas múltiplas dimensões e não se limitando aos bens culturais oficialmente reconhecidos da universidade.

Neste sentido, desde 2005 o órgão desenvolve ações no campo da educação patrimonial, atuando em frentes diversas e especialmente junto a escolas públicas de ensino fundamental localizadas próximas de sua sede. Em seus primeiros anos o programa de educação patrimonial recebeu um público expressivo, através de visitas pontuais realizadas à Casa por escolas e outras instituições. Tais visitas eram caracterizadas pela fruição do imóvel e de suas exposições e pela realização de atividades lúdico-educativas em seus jardins, contando ainda com a exposição, por parte da equipe de educação, do imóvel, de sua história e de seus personagens (para mais informações sobre este primeiro momento, conferir Pinheiro e Pereira, 2011). Em 2010 este programa passou por breve desarticulação, devido a problemas internos, sendo reestruturado no ano seguinte, quando optou-se por seguir um caminho diverso do anterior, promovendo uma ação de duração mais extensa e cuidadosa junto aos parceiros locais, buscando maior aproximação e enraizamento no bairro. A efetivação desta proposta se deu ao longo do ano de 2012, em caráter ainda experimental e sobre o qual é possível articular algumas conclusões preliminares, as quais serão brevemente comentadas neste artigo.

Esta maior aproximação com os sujeitos locais com quem o órgão tem se articulado, assim como seu maior enraizamento comunitário, efetivou-se por meio de uma ação pedagógica contínua, realizada inicialmente com apenas duas escolas próximas. O novo caráter do programa de educação (que deixou de ser pontual e focado na Casa de Dona Yayá e no patrimônio oficial, passando a lidar com os espaços de vida dos educandos e com o patrimônio cultural, reconhecido oficialmente ou não, dos vários grupos sociais) permitiu ainda a problematização, com os sujeitos com quem o órgão trabalha, de esferas espaciais várias, do bairro à metrópole, através da realização, entre outras atividades, de percursos pela cidade e pelos espaços afetivos daqueles sujeitos, mediados pela equipe do órgão, assim como pela problematização da memória e das representações de tais sujeitos sobre a cidade e sobre o seu patrimônio cultural. Procurou-se evitar uma postura que consideramos excessivamente autoritária de promoção do patrimônio: ao invés de promover um falso processo de “conscientização” da necessidade de preservar o patrimônio, procurou-se promover espaços de troca e partilha do patrimônio cultural individual e coletivo dos participantes que por vezes é invisível às instituições. Ainda por este motivo temos evitado o uso da expressão “educação patrimonial”: procuramos falar

em, entre outras coisas, educação *a partir* do patrimônio e da memória, da problematização de suas representações e significados.

Embora ainda em fase inicial, este novo conjunto de ações no campo da educação, pela forma com que se articula especialmente com os espaços e com as referências culturais dos sujeitos com quem o órgão dialoga, permitiu a elaboração de algumas reflexões sobre o tema ora em discussão, suscitadas especialmente pela experiência direta da dimensão cultural da paisagem durante a realização dos trabalhos. Pretende-se, portanto, promover uma aproximação conceitual à ideia de paisagem cultural a partir da sua vivência empírica, conduzida ao longo das atividades realizadas no contexto das ações educativas do CPC. Pontuamos, com isto, a necessidade de um olhar mais sensível e atento à forma com que as populações locais representam e pronunciam suas paisagens, atribuindo-lhes significados culturais diversos. Alertamos ainda ao fato de, por vezes, tais significados culturais se caracterizarem como elementos divergentes daqueles usualmente presentes nos valores tradicionalmente associados às “paisagens culturais” oficialmente. Neste sentido, concluímos o trabalho com dois problemas a serem objeto de maiores estudos no futuro e que guiaram de algum modo a presente reflexão: de um lado a necessidade de tomar certo cuidado com as armadilhas relacionadas à invasão cultural, como conceituada por Paulo Freire, na definição e promoção de paisagens culturais significativas e, de outro lado, a presença nociva que a ideia de “educar para o patrimônio” possa apresentar na própria evolução de tais paisagens.

2. AINDA A PROBLEMÁTICA CONCEITUAL: POR QUE PAISAGEM “CULTURAL”?

Começamos com uma breve revisão do conceito de “paisagem cultural”. Parece-nos apropriado recorrer a tal tarefa pois as discussões sobre o tema ainda se encontram, ao menos no Brasil, em uma etapa precoce e passível de desentendimentos. Embora venhamos a aludir aqui a alguns questionamentos recorrentes e que talvez já tenham se tornado lugares-comuns no tratamento da questão (sobretudo o apontamento da incongruência em adjetivar como “cultural” algo que é por excelência uma expressão da cultura, como a paisagem), entendemos que o percurso teórico que percorremos foi necessário para chegar às conclusões que propomos, sobretudo com a articulação posterior a certos preceitos da pedagogia freireana que entendemos necessários para trabalhar com esta categoria em disputa.

Esta breve revisão também se justifica na medida em que se situa em meio a um contexto de mudanças estruturantes à própria definição de patrimônio cultural: a mudança paradigmática que sofreu o campo do patrimônio cultural nas décadas recentes suscita algumas questões quando nos deparamos com a problemática das paisagens culturais. Tal mudança — relacionada à ampliação da noção de patrimônio para além dos sítios e monumentos, abarcando as práticas sociais e as manifestações culturais dos diversos grupos e atores sociais e sintetizada na superação da dicotomia encontrada nas antigas noções de “patrimônio histórico” e “artístico” (quando da generalização do uso da expressão “patrimônio cultural”) — promoveu não apenas um alargamento conceitual como também um reconhecimento da multiplicidade de dimensões que o campo assume. Neste sentido, reconhece-se que os objetos e artefatos considerados “bens culturais” só ganham significação na medida em que se articulem aos fluxos e processos sociais mais amplos, de modo a evitar deles sua alienação, além de sua eventual reificação e fetichização.

D’Alessio (2011) oferece algumas observações relevantes sobre a transformação paradigmática que sofreu o campo do patrimônio cultural nas últimas décadas e sua relação com o desvelamento dos arranjos discursivos ideológicos oficiais:

O Brasil dos anos 1970 assiste a uma profusão de estudos sobre memória. Além do reconhecimento da ligação “umbilical” entre memória e identidade, ganharam destaque as reflexões sobre a relação memória/história. Uma evidência se tornou premissa nesse campo de investigação: lembrança e esquecimento são partes de um todo. Talvez esta tenha sido a conquista historiográfica decisiva para o alargamento da concepção de patrimônio histórico das últimas décadas. Além da reivindicação de incorporação de todos os grupos sociais, em todas as suas manifestações, à memória do país, recuperando passados esquecidos, os sujeitos históricos envolvidos nessa movimentação — tanto estudiosos do tema como os movimentos sociais — criaram a expressão “direito à memória”, conferindo cidadania às lembranças e assinalando a preponderância das identidades de grupos e classes em relação à identidade nacional. [...]

[...] se o século XIX foi considerado o “século da história” (Monod, 1876), o século XX foi o do seu desencantamento, na medida em que o conhecimento histórico tornou-se objeto de investigação do historiador, ou seja, a historiografia foi colocada no tempo, o que levou à desconstrução de interpretações únicas e verdades a-históricas. Neste processo, experiências silenciadas aparecem, fontes novas são descobertas e outros suportes de memória alargam o conceito de patrimônio. Pode-se concluir, portanto, que o debate sobre preservação é paralelo ao debate sobre a natureza do conhecimento histórico [...].

Sabe-se, porém, que este arranjo discursivo (de um patrimônio alargado, envolvendo identidades múltiplas e referências culturais não oficiais) é em si problemático e não isento também de manipulação ideológica. Entretanto, se este alargamento conceitual é ambíguo — de um lado reconhecendo práticas culturais antes relegadas à condição de “folclore” e hoje assumidas como patrimônio cultural de um povo; de outro lado podendo ser manipulado e legitimando discursos dominantes por meio da apropriação do “popular” —, ele sugere uma interessante articulação à ideia de paisagem cultural, desde que venhamos a assumir uma concepção heterodoxa de paisagem. Neste artigo, a partir de experiências de educação construídas a partir do patrimônio cultural, assumiremos esta heterodoxia a fim de contribuir também a um alargamento crítico do conceito de “paisagem cultural”. A partir da ideia de paisagem como experiência partilhada, acreditamos ser possível ressignificar a noção de paisagem cultural em uma perspectiva pedagógica e de valoração dos bens culturais dos sujeitos sociais.

Assumimos por base uma noção menos ortodoxa de “paisagem” a fim de superar a já tradicional e comentada artificialidade presente na noção de “paisagem cultural”. Não há porque não repetir aparente lugar-comum, em um meio marcado por definições repletas de contradições como é o do patrimônio: toda paisagem, justamente porque paisagem, porque resultado do processo de cognição do homem sobre seu espaço, é sempre cultural, o que gera uma tautologia desnecessária quando lidamos com o conceito. Se a Unesco adota (e os vários órgãos de preservação nacionais ratificam) uma noção mais restrita, ligada ora às paisagens construídas como tal, ora às paisagens associadas ao imaginário das populações locais, ora às paisagens que merecem preservação pelo caráter documental da forma como evoluíram, parece-nos que tal operação possui meramente caráter burocrático: procura preencher uma lacuna (inevitável) em meio às várias categorias usuais de tombamento e registro do patrimônio. Se as ações de inventariação e tombamento necessitam de tal burocratização, de um lado, de outro, a apropriação objetiva do conceito por parte dos sujeitos não merece tal superficialização, podendo ser retrabalhada.

Sabemos que a adjetivação de todos os fenômenos contemporâneos com a alcunha “cultural” (aí incluído especialmente o patrimônio) compõe também uma tendência

discursiva e ideológica que remonta, em sua plenitude, à década de 1990 e que mantém sua força, sobretudo com o aparelhamento das manifestações culturais populares como instrumento de legitimação de processos de dominação. Como apontou Otília Arantes (2001: 139–142, grifos nossos):

De fato, nunca se falou tanto em Cultura e seus derivados como nos dias de hoje. [...] Não há experiência ou artefato que não se apresente investido de um significado cultural qualquer, que por isso mesmo passa por instância definidora de sua natureza. **Tudo é passível de associações simbólicas, possui referências a práticas e tradições locais — valores esquecidos e reativados por essa nova voga cultural, que parece querer a todo custo devolver aos cidadãos cada vez mais diminuídos nos seus direitos, materialmente aviltados e socialmente divididos, sua “identidade” (ou algo similar que o console de um esbulho cotidiano), mediante o reconhecimento de suas diferenças “imateriais”.**

As reflexões de Otília Arantes são necessárias a que não caiamos nas armadilhas ideológicas próprias do palavreado contemporâneo que embaralha expressões como “patrimônio”, “identidade”, “referências”, “comunidade”, “lugar” e “cultura”. Seus comentários, aparentemente distantes do tema ora em discussão, permitem esclarecer o contexto histórico-discursivo em que esta adjetivação “cultural” se banaliza. Mais do que apontar as contradições inerentes à categoria, permite-nos ainda atuar de forma cautelosa no campo da ação cultural, no qual usualmente manipulamos o citado vocabulário e onde expressões como “identidade”, “memória” e “pertencimento” fazem tanto sentido — a partir da autora precisamos nos despir de qualquer ingenuidade e mobilizar tais expressões de forma crítica. Além disso, ajuda-nos a ter clareza sobre a própria noção de “patrimônio cultural” e de como esta adjetivação (“cultural”), que substituiu, como se viu, as noções de “patrimônio histórico e artístico”, deve também ser despida de qualquer ingenuidade, visto que ela pode sugerir uma certa autenticidade ou legitimidade social daquilo que é representado ou institucionalizado como patrimônio.

Portanto, entendemos o patrimônio cultural sempre como arranjo discursivo e ideológico, mesmo quando utilizado com o fim de “valorizar” referências e manifestações culturais locais ou relacionadas com processos de afirmação de identidades. São justamente estes, aliás, os processos com os quais é preciso adotar maior cautela, a fim de que as citadas armadilhas ideológicas não se façam valer.

Ajuda-nos a chegar a esta conclusão a passagem abaixo (id.: *ibid.*):

É esta emergência do *culturel* administrado de forma personalizada segundo exigências de um mercado segmentado, alimentando todo tipo de manifestação cultural, dando espaço para as diferenças, que por sua vez, segundo o jargão em vigor, se intercomunicam, intercambiam, hibridizam, num amálgama indiferenciado, sem limites e sem hierarquias pré-estabelecidas, que faz com que se tenha a sensação de viver no melhor dos mundos possíveis, onde todos têm a palavra. Na verdade, a proliferação discursiva que a acompanha apenas reproduz esse mesmo fenômeno.

Tendo consciência destas limitações que acompanham a adjetivação “cultural”, continuemos com a aproximação à ideia de paisagem cultural. Estabelecemos um recorte de autores que vai da antropologia à arquitetura, passando pela geografia e pela história. À problemática conceitual que verificamos neste percurso, sugerimos sua superação por meio da adoção da ideia de paisagem como experiência partilhada, sobre a qual falaremos

a seguir. Avaliaremos, a partir de nossa experiência cotidiana no campo da educação, então, como tal noção pode ou não nos ser útil no desenvolvimento do debate.

Sharon Zukin, em meados dos anos 1990, apropriou-se da noção de paisagem para poder operacionalizar sua análise das metrópoles estadunidenses como locais de articulação privilegiada de espaço e poder. Para Zukin (2000), a forma como a noção de paisagem ganhou ao longo de seu uso uma força semântica cotidiana (“paisagem financeira”, “paisagem da cidade”) a partir de um significado que remonta a um gênero próprio da arte (“pintura de paisagem”) reforça um aspecto seu que, encontrando-se em sua origem, é revelador da relação entre sociedade e espaço: a assimetria de poder expressa na forma como se representa uma dada visão de mundo. A paisagem, portanto, é mobilizada pela autora enquanto manifestação cultural e social, articulando imaginário e experiência em um jogo de poder, de conquista e dominação. Outros autores também trabalham a paisagem não como mera visualidade, mas como interação entre formas e fluxos. O antropólogo Tim Ingold, por exemplo, sugere a expressão “taskscape” (“paisagem atarefada” ou “funcionalizada”, em tradução livre) como uma camada de significado a ser adicionada à paisagem estática ou à configuração formal do território desprovida de vida. As “taskscape” representariam o conjunto de fluxos e ações humanas que teriam a paisagem como suporte.

Como se vê, são conceitos distantes do campo do patrimônio cultural, que mobilizou a categoria de “paisagem cultural”, a partir da década de 1970 (e no Brasil nos anos 2000) a partir de um entendimento mais restrito (divido nas famosas três categorias já citadas, definidas pela Unesco: paisagens construídas; paisagens essencialmente evolutivas e paisagens associativas). Embora tratando de outro assunto, Scifoni também oferece algumas reflexões elucidativas sobre o tema, sobretudo ao apontar certo eurocentrismo na definição de conceitos ligados ao campo do patrimônio. Algumas de suas reflexões sobre a relação entre natureza e cultura (e de como esta relação tem sido instrumentalizada pelo campo do patrimônio cultural) nos são bastante úteis para estabelecer um panorama mais crítico do tema. Segundo a autora (2006: 62):

Há duas visões antagônicas do monumento natural: a visão oriental, que foca o monumento a partir de seu caráter memorial, sua ligação com a tradição, os costumes e as lembranças coletivas; e a experiência francesa, generalizada pelo mundo, que associou monumento a sua expressividade estética — grandiosidade e beleza —, que pode estar presente nas obras de arte, nos edifícios históricos ou em testemunhos da natureza; em contrapartida, enfatizando o critério estético, distanciou-se da relação de identidade estabelecida entre a sociedade e os objetos. A monumentalidade é, assim, um traço que distingue o que é considerado comum ou típico, que muitas vezes é o que guarda maior relação de identidade com as comunidades, daquilo que se reconhece hierarquicamente como superior: aquilo que tem valor.

[...] É preciso destacar que o nascimento da ideia de um patrimônio universal fez parte de um contexto de mundialização de valores ocidentais, que se iniciou no período pós-Segunda Guerra. A Convenção do Patrimônio foi um dos principais veículos que generalizaram para o mundo práticas preservacionistas gestadas na Europa e nos EUA, difundidas principalmente por meio dos critérios e da conceituação estabelecidos nesse documento internacional.

A ideia de “paisagem cultural” parece ao mesmo tempo corroborar e confrontar a constatação desta dicotomia (excepcional/ordinário): na medida em que surge a partir de representações do cotidiano, a paisagem cultural seria elemento importante de valorização das relações de identidade e pertencimento (e até mesmo de resistência). Por outro,

serviria à institucionalização de representações territoriais de forte caráter ideológico, na medida em que oficializaria os “cartões-postais” mobilizados nos discursos hegemônicos¹.

No entanto, de todas estas contribuições fica ainda algum incômodo na forma como as instituições do patrimônio tratam a relação entre natureza e cultura, aparentemente apontando uma dicotomia que parecia já superada. Meneses (2002:30) aponta que a paisagem deva ser entendida como objeto de apropriação estética e sensorial. Segundo o autor, porém, “considerá-la antes de mais nada como objeto (portanto um dado, *a priori*) é ainda permanecer num horizonte restrito, que não seria suficiente para dar conta de todas as dimensões do fenômeno” (id.: 32). Citando Augustin Berque, Meneses destaca que a paisagem, enquanto processo de representação do mundo, não se trata de um fenômeno universal, mas histórica e culturalmente condicionado (como é também a própria ideia de patrimônio cultural, como apontou Scifoni). O autor aponta o absurdo da ideia de “paisagem cultural” da seguinte forma (id.: 52):

Embora a antinomia natureza/cultura desaparecesse, alguma insuficiência nas diversas definições de paisagem cultural permaneceu. A própria expressão “paisagem cultural”, em nosso contexto, soa pleonástica, pois toda paisagem é sempre cultural. A Unesco apenas seguiu a linha traçada desde a segunda década do século XX por geógrafos inovadores, como Carl O. Sauer, que entendia a paisagem geográfica como resultado da ação da cultura, ao longo do tempo, sobre a paisagem natural. [...]

O maior problema, conceitual e pragmático, que se tem colocado em relação à paisagem credenciada como patrimônio cultural é o da sua preservação [...].

Sobre este assunto, Meneses identifica três “faixas de questões” (id.: *ibid.*) a serem alvo de maior discussão no futuro:

A primeira é que a paisagem é um organismo vivo, orgânico, dinâmico, ainda que possa incluir objetos inorgânicos (naturais ou antrópicos) de maior estabilidade. [...] Outra questão é a identificação do objeto de proteção. O que, afinal, se deve preservar: a forma, o conteúdo, as funções? A paisagem em si? (mas esta não existe). A tendência mais madura é a que dá preferência aos valores funcionais sobre os formais, mas há muita dificuldade em definir tais funções. [...] Finalmente, a terceira questão tem a ver com a segregação espacial que as medidas de proteção costumam acarretar. Com efeito, elas discriminam as paisagens ordinárias, [...] paisagens do cotidiano, e, por isso mesmo, contribuem para desqualificá-las. [...] A insistência na paisagem “pitoresca” e “nostálgica” faz com que não possam ter os mesmos direitos de cidadania as novas paisagens industriais nos campos, ou a paisagem “rodoviária” como reivindica Berque.

Sandeville Jr. (2002), concordando com Meneses a respeito da incongruência em adjetivar como “cultural” algo que é por excelência fruto da cultura humana, aponta a necessidade de entender a paisagem como uma relação complexa entre materialidade e representação: segundo o autor, a paisagem não é nem uma coisa nem outra mas resulta de ambas. A representação transforma a matéria, não só pela forma como ela é apreendida, mas pela forma como ela é vivida (e, em certo sentido, efetivada enquanto tal). E a matéria, obviamente, transforma a percepção.

Trata-se, portanto, de um caminho heterodoxo de entendimento da paisagem, mas bastante útil caso tomemos o urbano (ou a “paisagem cultural urbana”) como suporte pedagógico às ações que temos chamado de “educação patrimonial” (expressão sobre a qual já expressamos nosso desacordo). Lembremos: Milton Santos sugere a paisagem

como um conjunto de formas dissociado da vida, como uma espécie de instantâneo fotografado do conjunto de objetos e ações que caracteriza o espaço geográfico. Para o autor, o espaço é a paisagem mais a vida que a anima. Esta definição é útil a certa operacionalização analítica do espaço feita por geógrafos, que necessitam mobilizar com clareza categorias e conceitos como território, lugar, ambiente e paisagem. Esta delimitação rígida das categorias do espaço, no entanto, nos é pouco útil, pois estudamos outras facetas da relação entre os grupos sociais e o espaço (e particularmente a potencialidade pedagógica do espaço), pelo que procuramos evitar uma aproximação tão estrutural. O caminho que adotamos escapa desta indefinição conceitual propondo uma outra forma de entender a relação entre os sujeitos e o espaço, identificando a experiência partilhada da vida como paisagem: em outras palavras, a paisagem é a experiência partilhada do conjunto de fluxos, ações e fenômenos que ocorrem no espaço compartilhado por diferentes agentes. Trata-se, portanto, de uma pronúncia partilhada (e inevitavelmente tensa) de tal espaço, o qual se efetiva justamente na partilha de significados e representações atribuídos por cada agente e que só faz sentido nesta relação (tensa e conflitiva, frise-se) de diálogo. Recusamos, por conta de toda esta problemática conceitual, portanto, a ideia de paisagem adjetivada como “cultural”, e especialmente de paisagem cultural oficialmente cancelada. Entendendo, no entanto, a dimensão da celeuma teórico-conceitual que enfrentamos, desviamos sutilmente dela ao adotarmos uma outra perspectiva sobre a ideia de paisagem.

Adotamos aqui, portanto, a paisagem como um estar-no-mundo, como uma experiência partilhada do espaço (social, cultural, natural). A noção vem de Sandeville Jr. (2010, 2004): paisagens são experiências partilhadas, experiências conduzidas por sujeitos diversos que, em toda a sua dimensão tensa e conflitiva, constituem sua presença no mundo, *pronunciando-o*. Não custa, aliás, lembrar da célebre citação de Ab’ Saber: “toda paisagem é uma herança” (apud Sandeville, 2010). É herança pois reúne a multiplicidade de extratos históricos, sociais, culturais que normalmente associamos ao patrimônio cultural.

Segundo Sandeville Jr, portanto (2004:3):

Paisagens são experiências partilhadas pelas pessoas que têm nela sua vida, na qual o pesquisador, frequentemente um estranho ao lugar, se insere de modo muito específico e por tempo limitado, partilhando dessas experiências e partilhando as suas: usufruindo de uma realidade essencialmente coletiva e de uma herança de gerações. Ou seja, o sentido da paisagem não pode ser dado apenas pelo universo teórico e existencial do observador, sob o risco de um estereótipo. Na verdade, a paisagem é mais intensamente revelada a partir das pessoas que têm nela uma experiência comum (comum em dois sentidos: de corriqueiro e de coletivo).

Adotando, portanto, uma visão menos restrita que aquela oficialmente utilizada pela Unesco, trabalhamos aqui com a noção de paisagem como fenômeno eminentemente cultural, pronunciado coletivamente e tecido de referências identitárias herdadas. Trata-se, portanto, de fenômeno inerentemente ligado ao campo do patrimônio cultural.

3. CIDADE EDUCADORA, PAISAGEM PARTILHADA

Nossa intenção é a de problematizar a apreensão destes conceitos a partir das reflexões que suscitam nossa prática cotidiana no campo da educação e do patrimônio. Trata-se de uma experiência em tudo contraditória, enfrentando sempre as dificuldades de aproximação teórica e conceitual ao tema de nossa parte e da parte dos sujeitos com quem trabalhamos. As dificuldades e contradições encontram-se justamente na medida em que

reconhecemos o papel ilusório que cumpre o patrimônio em uma sociedade que não vê nele qualquer sentido, construído a partir de estruturas sociais e institucionais normalmente distantes do povo ao mesmo tempo em que reconhecemos a necessidade de conhecer, aprender e ensinar sobre o tema. A justaposição de uma abordagem crítica sobre o patrimônio e a cidade com a convicção da necessidade de dialogar sobre eles (cidade e patrimônio) nos move em um caminho tortuoso e repleto de armadilhas. Parece-nos que apontar algumas destas armadilhas (especificamente aquelas situadas no campo da sensibilização do olhar para o urbano, da relação entre os sujeitos e sua “paisagem cultural”, entre outros) possibilita um momento rico de reflexão e contribuição ao debate sobre o tema.

3.1. Atividades desenvolvidas

O programa de educação patrimonial do CPC trabalhou ao longo do ano de 2012 com os estudantes do Ensino Fundamental de duas escolas próximas de sua sede, uma municipal e outra estadual. Cada uma delas apresenta características e problemas peculiares, o que levou na prática à formatação de dois projetos diversos em sua estrutura mas similares em sua forma. O público é formado, em cada escola, por cerca de vinte alunos com idades variando de dez a doze anos e as atividades costumam envolver o estímulo à percepção do mundo por parte dos alunos e à sua representação, o que resulta em registros e manifestações que se transformam em matéria a ser problematizada ao longo do processo.

O contato com cada escola se dá por meio de um encontro mensal entre a equipe do CPC (composta de bolsistas dos cursos de História, Geografia e Artes da própria universidade, coordenada por este autor) e os alunos de cada escola. A cada encontro reconfigura-se o recorte temático adotado, a partir da leitura dos subsídios e demandas encontrados nos registros realizados pelos alunos das atividades anteriores: desta forma, o que é percepção e expressão da experiência de uma atividade pode vir a se transformar em tema geradorⁱⁱ da atividade seguinte. Neste sentido, embora tenhamos uma estrutura pré-definida, procuramos adaptá-la aos anseios expressos ao longo do processo, assim como às dificuldades encontradas no estabelecimento das instâncias de diálogo.

Em uma das escolas, por conta da inestimável parceria com um conjunto de professores interessado no tema, foram necessárias poucas alterações à proposta original, a maior parte delas sugerida pelos próprios professores. Na outra, porém, maiores ajustes foram necessários, sobretudo pela ignorância da parte de nossa própria equipe sobre a realidade com que trabalharíamos. Originalmente se pretendia promover a valoração das diferentes esferas do patrimônio cultural com este público (da oficial e institucionalizada à afetiva, da urbana e coletiva à comunitária e local), o que se revelou na prática algo distante da realidade objetiva de cada uma das escolas e alienígena aos próprios sujeitos. Isto permitiu, contudo, a flexibilização da estrutura pré-definida e a construção de novos objetivosⁱⁱⁱ, agora focados naquilo que passamos a entender como as “situações-limite”^{iv} de cada uma das turmas com quem trabalhamos. Entendeu-se, por exemplo, em um dos casos, ser necessário trabalhar o espaço da própria escola com aqueles alunos, promovendo a problematização das representações que eles constroem cotidianamente dela, assim como da apropriação que eles fazem de seus espaços, dos significados atribuídos a eles e como esta apropriação se confronta à forma normatizada com que se espera que este comportamento se dê. Trata-se de tema de tratamento não trivial, especialmente quando se leva em conta a idade do público com que temos trabalhado. Os resultados não são perfeitos, mas apontam para a possibilidade de aperfeiçoamento futuro e para um constante questionamento de nossa parte do que seja trabalhar com o campo do patrimônio cultural e com cidadãos em formação.

Figura 1. Exemplos de registro de memória de espaços urbanos com os quais os alunos estabelecem relações afetivas cotidianas. À esquerda, rua em que se encontra uma das escolas trabalhadas. À direita, situação urbana típica no bairro (atravessado por viadutos e pelo elevado popularmente conhecido como “Minhocão”).



Fonte. Acervo digital do CPC–USP.

Seguem alguns exemplos de atividades promovidas: percursos urbanos, reconhecimento da cidade e do bairro, confronto entre a experiência dos lugares e das paisagens com a memória que se têm deles (e com os consequentes preconceitos que identificam desta relação), entre outros.

Há neste trabalho uma preocupação constante em questionar as representações oficiais e os discursos materializados no patrimônio: em certo momento, por exemplo, contrapomos um “jogo de memória” que reunia imagens da Casa de Dona Yayá e do patrimônio edificado da universidade a outro “jogo” constituído por imagens selecionadas entre os desenhos e registros produzidos pelos alunos. A partir de uma atividade como esta, foi possível desenvolver questionamentos a respeito do tema da seleção de referências culturais: não se trata, claro está, de uma tentativa de discutir com crianças de onze anos temas como o da ideologia e da análise de discurso, mas de promover experiências em que a seleção e recorte de imagens possa ser usado como analogia para a forma como a memória e o patrimônio tendem a ser socialmente mobilizados.

Em outro momento, o jogo produzido a partir das imagens dos alunos foi jogado nos bancos do espaço urbano conhecido como “Ladeira da Memória”, no Centro de São Paulo: mais uma vez, após tal atividade e lembrando dela em encontro seguinte, pode-se problematizar a apropriação dos espaços da cidade e do patrimônio por parte dos sujeitos. Questões como o uso e a apropriação dos elementos da paisagem são então vivenciados e problematizados sem a necessidade de uma abordagem teórica alienígena a tais crianças, mas ainda assim bastante séria — justamente porque baseada em atividades lúdicas.

Os encontros caracterizam-se, portanto, por esta sucessão de momentos de vivência direta e imediata dos espaços urbanos (e do estabelecimento, portanto, de “paisagens partilhadas”, nas diferentes esferas de vida daqueles sujeitos) e de sua problematização, seja nos espaços da escola, seja nos espaços da Casa de Dona Yayá, seja na própria cidade.

Finalmente, algumas inquietações permanecem de difícil solução. Os alunos das escolas com quem temos trabalhado são, em grande medida, moradores de cortiços e demais formas de habitação precária que são comuns no entorno da Casa de Dona Yayá,

vivenciando dia-a-dia o caminhar de um invisível e perverso processo de gentrificação: como lidar, então, com a valorização de uma “paisagem cultural” (a do bairro do Bixiga, com suas cantinas, bares e demais pontos de referência cultural) que tende no longo prazo a legitimar a própria expulsão da população que, neste trabalho de educação, trabalha estas referências? Trata-se de dificuldade inerente à atividade e com a qual ainda não conseguimos lidar. O caminho que temos trilhado a fim de superar este limite é o da valorização crítica do cotidiano: sua apropriação é ao mesmo tempo elemento de transgressão e reprodução do sistema. Ao promovermos atividades com os alunos de registro de memória dos espaços do bairro que lhes são relevantes, descobrimos ruas, praças, pontos referenciais e paisagens que destoam enormemente do bairro fetichizado e reificado pelas imagens oficiais. A contraposição destas duas realidades (a do cotidiano e a do espetáculo), no entanto, não é tarefa fácil, mas indica ricas possibilidades pedagógicas.

3.2. Educação patrimonial e invasão cultural

Na medida em que evitamos uma abordagem “conteudista” e “bancária”^v nos processos pedagógicos que articulamos no órgão, procuramos construir uma proposta baseada sobretudo na experiência (ora imediata e direta, ora mediada e problematizada) dos espaços e referências culturais a serem problematizados. Apostamos, portanto, na pronúncia partilhada das paisagens, enquanto experiências culturais.

Conforme Freire (2005:78, grifos nossos):

[...] **a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores** aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...]

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam entre si, mediatizados pelo mundo.

A impossibilidade ética de se depositarem “conhecimentos” e “valores” nos educandos surge, portanto, como um princípio a que qualquer ação que se pretenda educativa deva seguir. Caso isto não ocorra, a transmissão de valores de uma cultura considerada “superior” a outra considerada “inferior” fatalmente leva àquilo que o autor chama de “invasão cultural”. Paulo Freire a define da seguinte forma (2002: 41–42, grifos nossos):

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores.

O invasor **reduz os homens** do espaço invadido **a meros objetos** de sua ação.

[...] O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição.

[...] Assim é que toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade. [...]

A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos; persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. **Daí que**

seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la, inclusive, de subprodutos da cultura invasora.

A passagem acima é reveladora e coloca em xeque não só muitas iniciativas no campo da educação patrimonial (que procuram *convencer* as pessoas da necessidade de “preservar” sua própria cultura, entendida a partir do recorte conceitual invasor) como também as próprias iniciativas de inventariação, chancela e tombamento, na medida em que estas sugerem a formatação de um entendimento sobre lugares, objetos e manifestações culturais a partir de uma perspectiva acadêmica ou técnica usualmente distante daquela dos seus produtores ou viventes, perdendo a oportunidade de promover um rico diálogo entre o saber popular e o erudito.

Neste sentido, toda ação que se queira educativa (e mesmo transformadora) neste campo movediço e ideológico que é o do patrimônio cultural demanda a consciência de sua condição inerentemente invasora e da tomada de postura a respeito dela. Como veremos a seguir, a articulação, identificação e representação dos espaços de vida dos sujeitos com quem trabalhamos a partir da perspectiva de uma “paisagem (cultural) partilhada” pode vir a permitir a problematização desta relação de domínio e reprodução.

Mais uma vez, a abordagem crítica de Otilia Arantes (citando Jeudy) nos ajuda a esclarecer algumas das armadilhas ideológicas relacionadas à cultura da valorização do patrimônio e a uma abordagem acrítica do tema da diversidade:

Como lembra Jean Pierre Jeudy — aliás, como é sabido, um especialista em patrimônio — trata-se de uma cenografia gestinária da cidade, algo como uma teatralização da vida cotidiana, em que a história da cidade não é mais do que a estética da memória, uma sucessão de quadros “representativos” da vida cotidiana. Esse mesmo especialista, que ainda acredita que se possa — como diz — recolocar em cena símbolos de uma verdadeira heterologia cultural, isto é, diferenças ativas, nutre no entanto poucas ilusões quanto à possibilidade de abalar essa nova ordem: sua capacidade de auto-reprodução é tão grande, diz ele, que “ela pode criar a cena social sem ser ameaçada em seus próprios fundamentos”. Assim, a reabilitação de certos bairros, especialmente dos centros urbanos, não passa de uma verdadeira consagração da eternidade da cena — bem polida, limpa, enfeitada, transformada ela mesma em museu. Temos exemplos de sobra disso. E quando a discrepância entre o que se pretende encenar e o que de fato ocorre começa a dar demais na vista (estou pensando, para ficar num exemplo, no centro histórico de Salvador), a fraseologia alternativa vira pura e simples desfaçatez demagógica.

3.3. Pronúncia da paisagem: partilha e dialogicidade

Após este olhar panorâmico sobre as experiências realizadas, torna-se oportuno pontuar a relação entre a pronúncia da paisagem, enquanto experiência partilhada, e sua dimensão dialógica. Retomando Paulo Freire, lembremos que a cognição das coisas e do mundo não se resume meramente à sua síntese e identificação no nível da consciência individual, mas ela surge com efeito a partir da partilha do mundo e dos processos dialógicos, muitas vezes conflituais, de confronto de significados e representações. Segundo o autor (2002: 66):

Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado.

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos.

O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação.

Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e os outros homens, que também atuam, pensam e falam.

[...]

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário.

Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação.

Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser *comunicado* de um sujeito a outro.

Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos.

Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa [...]

Freire estabelece uma interessante superação da dicotomia forma-conteúdo no processo de pensamento (e, por consequência, no processo de ensino-aprendizagem). Ao tratarmos do espaço (e de sua expressão na forma de paisagem partilhada, experiência conflitiva e tensa entre sujeitos que experienciam e pronunciam tal espaço), esta constatação do autor nos é especialmente interessante, na medida em que por meio dela ultrapassamos também dicotomias comuns presentes em estudos sobre morfologia urbana, tipologias urbanas, paisagens, etc., como aquelas que opõem forma e estrutura, forma e apropriação do espaço, entre outras. A partir desta constatação, cabe ainda ressaltar a armadilha em que pode cair um processo de “educação patrimonial” ao tentar simplesmente depositar nos educandos significados (valores, representações) sobre paisagens e espaços de valor cultural, ao invés de construir tais significados com os educandos, em um processo dialógico em que não há apenas um agente cuja fala tem no objeto “paisagem” a incidência terminativa de seu pensamento, mas três agentes (educadores-educandos, educandos-educadores e a paisagem, que deixa de ser mero objeto e passa a ser um dos atores).

A cognição do mundo para Freire se revela como elemento presente no diálogo, na medida em que este depende da relação entre sujeitos comunicando-se intermediados por objetos (id.: 67):

Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante.

Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo.

O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo.

Em momento posterior, sugere:

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados.

Parece-nos, com tudo isto, haver algo de inerentemente pedagógico na experiência partilhada do mundo e dos espaços (ou nas “paisagens partilhadas”, a que chamaremos aqui de “paisagens culturais”, na medida em que se transformam em elementos dotados de valor e significações singulares a comunidades específicas). Trata-se de uma dimensão pedagógica (e também poética, justamente por isto) inerente às paisagens culturais pela condição igualmente inerente a elas de reunir e articular valores e representações sociais que apenas fazem sentido aos sujeitos que delas tomam parte em sua pronúncia.

Pronunciar as paisagens culturais (ou seja, materializá-las no nível das consciências, efetivá-las), pronunciar o mundo, portanto, é tarefa de sujeitos em constante processo de diálogo, confronto e partilha. Parece-nos que apenas a partir desta constatação será possível sistematizar o conjunto de elementos que constituem o “valor cultural” de uma determinada expressão do espaço e daí alcunhá-la de “paisagem cultural”, de forma a evitar qualquer forma de invasão cultural, como conceituada por Paulo Freire. Ainda segundo este ponto de vista, parece-nos essencial que os processos de “educação patrimonial” se dêem nos momentos de identificação destes elementos (portanto, antes de qualquer rotulação), e não nos momentos posteriores, durante o qual procuraria elaborar um processo efetivo de domesticação dos sujeitos a fim de instruí-los dos “valores” inerentes à paisagem por eles vivida cotidianamente.

Se o cotidiano constitui uma esfera marcada, por excelência, de um lado, por uma dimensão reprodutora e opressiva, de outro, é nele que se encontram elementos potenciais de apropriação e transgressão, como já ensinara Lefebvre. Neste sentido, uma “educação como prática de liberdade” (para usar a expressão célebre de Freire) deve tomar consciência desta dupla condição e apostar nos elementos que a permitem transformá-la, os quais se encontram impregnados nos elementos dela opressivos. Se, por outro lado, constituir-se apenas de elemento reprodutor, ela parece-nos inútil como esforço crítico.

Há, portanto, uma profunda ligação possível entre a forma como Freire entende o ato de conhecer e pronunciar o mundo (a partir da interação entre a ação cognitiva de dois sujeitos intermediados por um ou mais objetos constituindo um conhecimento partilhado, e não a cognição de um objeto por um ou mais sujeitos) e aquilo que temos chamado de paisagens (culturais) partilhadas, na medida em que estas se constituem de representações surgidas de experiências partilhadas do mundo e dos espaços vividos pelos sujeitos, em uma relação tensa e conflitiva. Esta possível nova maneira de nos aproximarmos do tema das paisagens culturais (a partir da ideia de experiência partilhada) inverte a forma tradicional com que tais paisagens são codificadas e chanceladas: as paisagens só passam a existir pela experiência tensa que os sujeitos têm dela. Parece-nos, mais uma vez, uma estratégia possível de superação das armadilhas ideológicas presentes no discurso de preservação do patrimônio cultural a que a categoria das paisagens culturais se articulam, posto que esta nossa abordagem inviabiliza qualquer tentativa de inventário ou chancela da paisagem realizado por referenciais valorativos externos à experiência.

Voltemos brevemente às atividades promovidas neste programa educativo do CPC. Em mais de um momento, os alunos com quem trabalhamos foram deixados livres para que utilizassem os espaços públicos de uma forma lúdica (algo que lhes é, aliás, absolutamente natural). A ocupação lúdica e inusual, portanto, de certos lugares da cidade que tradicionalmente servem apenas como espaços de passagem acaba assumindo uma

dimensão transgressiva, visto que desafiam a lógica normativa de apropriação da cidade. Poderíamos até dizer que se tratam de momentos de profunda dimensão poética, já que ressignificam tais espaços apenas por meio da alteração da disposição dos corpos e gestos em sua extensão, mas isto seria uma espécie de “invasão cultural” de nossa parte, pois tratar-se-ia da instrumentalização de suas formas de viverem tais paisagens a partir de nosso olhar “acadêmico”. **Basta-nos dizer, contudo, que tais sujeitos desenham, com seu gesto e sua ação, novas paisagens** (culturais), desafiando aquelas originalmente impostas pelos condicionamentos sociais cotidianos, mesmo que no momento não o saibam (FIGURAS 2 e 3). Desafiam ainda a paisagem do local banalizada pelas imagens que se comercializam dela. Em momento posterior, quando a atividade de uso do espaço público é objeto de diálogo entre a equipe do CPC e os alunos, os registros desta atividade também permitem uma percepção diferenciada, problematizada do patrimônio cultural, agora dotado de vida (e de conflito). Parece-nos que tal diálogo já representa o grande objetivo a ser alcançado em um projeto que se pretenda educativo.

Figuras 2 e 3. Fruição do espaço urbano público (Ladeira da Memória e entorno do Pátio do Colégio, sítios tombados no Município de São Paulo) através da realização de atividades lúdicas (no caso à esquerda: “jogo da memória” construído a partir de desenhos dos alunos).



Fonte: Acervo digital do CPC–USP.

4. CONCLUSÕES PRELIMINARES

Como aponta Arantes, na conclusão de sua clássica conferência “Urbanismo em fim de linha” (2001: 132, grifos nossos):

Não estou advogando o “nada a fazer”, simplesmente observando que reinventar as cidades hoje implica revisar por completo o modelo urbano que nos foi legado pela modernização capitalista, **o que não há de ser pelo elogio a torto e a direito da diversidade, muito menos tentando ressuscitar a visibilidade democrática pela disseminação de lugares de referência de fácil identificação.** Mas afinal lugar de referência para quem? Para populações que a urbanização deslocou a troco da liberdade negativa do não-emprego e que não podem mais retroceder ao espaço pré-urbano que esta mesma modernização sem futuro destruiu.

Lidamos cotidianamente com uma esfera discursiva (a do patrimônio cultural e a da educação patrimonial) que tende a reproduzir e a legitimar os elementos de exploração próprios à lógica urbana capitalista. Em nossa ação pedagógica, porém, procuramos isolar

criticamente tais elementos, buscando ultrapassá-los, mesmo sabendo dos riscos de nos afiliarmos a tal esfera discursiva. Por conta disto, a ideia de paisagem (cultural) como experiência partilhada, como representação do mundo produzida a partir do diálogo e do conflito entre sujeitos, como elemento de valoração dos componentes do cotidiano, para além de sua condição reprodutora, parece-nos um caminho interessante a ser melhor trilhado enquanto estratégia de superação da dicotomia reprodução-transgressão inerente à própria esfera do cotidiano com que articulamos tal ideia de paisagem.

Visto que articulamos aqui algumas reflexões suscitadas a partir de um trabalho em andamento e ainda em suas etapas preliminares, cabe ressaltar dois aspectos que consideramos importantes como síntese destas reflexões e apontamentos para estudos futuros.

De um lado, ficou patente a necessidade de uma abordagem epistemológica mais cuidadosa do tema da paisagem cultural: ela pareceu-nos, a partir da experiência e da prática, ganhar sentido apenas na medida em que seu significado surge do conflito e do diálogo dos sujeitos em seu espaço de vida. A paisagem, nesse sentido, não é apenas uma camada de significado sobreposta a um suporte natural ou antrópico, nem um mero ecúmeno resultado de interações técnicas entre o homem e o meio, mas o conjunto complexo e dinâmico de significados, ações e representações (que possuem, como sabemos, também um efeito transformador não apenas na apreensão da paisagem como em sua própria materialização) dos vários sujeitos no tecido social.

De outro lado, é necessário promover um olhar mais sensível aos processos de “educação patrimonial” — sobretudo aqueles que evocam um sentido de valorização dos espaços de vida das populações trabalhadas — na medida em que os significados atribuídos às paisagens culturais, aos sítios e monumentos são por vezes alienígenas às populações a tais elementos articuladas e resultam mesmo de um complexo cultural baseado em referências distantes destas mesmas populações. Não custa retomar Paulo Freire: um dos elementos da invasão cultural é justamente o depósito na cultura invadida de elementos da cultura invasora. O vocabulário usual ao campo disciplinar do patrimônio cultural pode se tornar, por vezes, um violento e opressivo conjunto de elementos de uma cultura invasora sobre uma cultura invadida, na medida em que reúne valores diversos a esta. Mais grave: por vezes os elementos da cultura invasora instrumentalizam os elementos da cultura invadida, a partir dos referenciais culturais alheios a esta, a fim de promover processos de outra ordem e a isto se chama “educação”. O famoso adágio “educar para preservar” é uma síntese perfeita desta forma de pensar a educação como forma de invasão cultural.

Ressaltamos ainda a potencialidade pedagógica que a experiência partilhada dos espaços urbanos possui. Em outras palavras, ressaltamos a importância que as paisagens culturais (no sentido restrito que temos atribuído a esta expressão ao longo deste texto, ou seja, as experiências partilhadas dos espaços nas quais a sua pronúncia — e portanto, a sua cognição e materialização no plano da consciência — se dá por meio de processos dialógicos e não bancários) apresentam a qualquer experiência pedagógica, não apenas àquelas limitadas ao campo da chamada “educação patrimonial”. Ensinar e aprender no espaço urbano, em experiências partilhadas (portanto, vivendo a paisagem), constitui um momento privilegiado de tomada de consciência do mundo (visto que é nele que é possível “escrever a palavra” e “pronunciar o mundo”) e, portanto, um momento singular de aprendizado, independente dos conteúdos que se pretendam ministrar.

A proposta educativa que procuramos desenvolver no CPC-USP, embora não perfeita e distante ainda de uma quantidade razoável de experiência acumulada sobre o tema, busca evitar tal postura educativa por meio justamente do estabelecimento de espaços de diálogo

em que se procuram reconhecer e dar voz às referências culturais locais. Este processo, no entanto, não se viu livre de falhas, como se procurou demonstrar, e foi através dele que conseguimos reunir este conjunto de reflexões. Entendemos que, longe de chegar a uma conclusão rígida sobre o assunto, a constatação desta dupla necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema (de um lado em um direcionamento mais epistemológico, de outro em um direcionamento mais metodológico tendo em vista as práticas pedagógicas) pareceu-nos relevante, pelo que esperamos ter contribuído ao debate ora evocado.

Segundo Sandeville Jr. (2005):

Discutir a paisagem é discutir como nos vimos, como nos vemos, como gostaríamos de ser vistos. É reconhecer, antecipadamente, como seremos vistos como sociedade. Nesse sentido, por vezes, a paisagem incomoda (e muito): evidencia nossas práticas para além dos discursos que a camuflam, questiona valores correntes, aponta para um desejo possível de mudança — o que nos proporciona alguma esperança e faz brotar um sentimento de urgência.

Ainda neste sentido, ressaltamos uma vez mais as potencialidades pedagógicas do patrimônio vivido — não o do patrimônio oficial e chancelado institucionalmente — como elemento a ser problematizado e pronunciado enquanto “paisagem partilhada”, enquanto representação do mundo em que se articulam as referências culturais dos sujeitos em diálogo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo, em especial a seu diretor, prof. Dr. José Tavares Correia de Lira, pelo estímulo e incentivo à preparação deste trabalho e sua apresentação, assim como à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária pelo auxílio a todo o processo.

Agradeço aos professores e demais profissionais da educação que tem se revelado parceiros fundamentais à concretização das atividades descritas neste artigo. Agradeço ainda à equipe do CPC responsável pelas atividades de educação do órgão (Carla Costa; Fernanda Lara; Maíra Frois; Maria Helena Garcia e Priscilla Narciso), com quem tenho cotidianamente aprendido.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Otília. *Urbanismo em fim de linha e outros estudos sobre o colapso da modernização*. São Paulo: Edusp, 2001.

CHAHIN, Samira. “Contenidos, metodologías y prácticas: formación de profesores como agentes de valoración del patrimonio cultural” in *Anais do Primeiro Congresso Internacional de Educação Patrimonial*. Madrid: IPCE, 2012, no prelo.

D’ALESSIO, Márcia. “Questão nacional, preservação, patrimônio: metamorfoses de práticas e conceitos”, 2011, mimeo.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LOURENÇO, Maria Cecília França (org.). *A casa de Dona Yayá*. São Paulo: Edusp, 1999.

MENESES, Ulpiano. “A paisagem como fato cultural” in YÁZIGI, Eduardo (org.). *Turismo e paisagem*. São Paulo: Contexto Editorial, 2002, pp. 29–63.

PINHEIRO, Maria Lúcia Bressan; PEREIRA, José Hermes Martins. “Educação patrimonial no Centro de Preservação Cultural – Casa de Dona Yayá: Balanço e novos desafios” in *Revista Cultura e Extensão USP*, maio de 2011, vol. 5, pp. 37–43. Disponível em <<http://www.prceu.usp.br/revistausp5.pdf>>, acesso em outubro de 2012.

SANDEVILLE Jr, Euler; BROERING, Andréia; ANGILELI, Cecília. “Paisagem, cultura e participação social” in *Anais do 10º ENEPEA*. Porto Alegre, 2010, disponível em <<http://espiral.net.br/arquivos-e/e-publicacoes/2010enepea-grupopesquisa.pdf>>, acesso em outubro de 2012.

SANDEVILLE Jr, Euler. “Paisagens e métodos. Algumas contribuições para a elaboração de roteiros de estudo da paisagem intra-urbana” in *Paisagens em debate*, n. 2, setembro de 2004, disponível em <<http://www.usp.br/fau/deprojeto/gdpa/paisagens/artigos/2004Euler-analisesdepaisagens.pdf>>, acesso em outubro de 2012

_____. “Paisagem” in *Paisagem e ambiente*, n. 20, 2005, pp. 47–59. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0104-60982005000100004&script=sci_arttext>, acesso em outubro de 2012.

SCIFONI, Simone. “Os diferentes significados do patrimônio natural” in *Diálogos*, v. 10, n. 3, pp. 55–78, 2006, disponível em <[http://www.dialogos.uem.br/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path\[\]=86](http://www.dialogos.uem.br/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path[]=86)>, acesso em outubro de 2012.

ZUKIN, Sharon. “Paisagens urbanas pós-modernas. Mapeando cultura e poder” in ARANTES, Antônio (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papyrus, 2000.

ⁱ Impossível não lembrar da forma como Flávio Villaça, por exemplo, articula a ideologia das classes dominantes ao desenvolvimento urbano, assumindo um papel estruturante ao longo de sua obra teórica. Uma “paisagem cultural” chancelada pela Unesco como a do Rio de Janeiro, com seus cartões-postais característicos, seria exemplo perfeito deste argumento: oficializa-se uma representação de cidade que obedece à visão que as elites pretendem transmitir dela — justamente por meio da mobilização de sentimentos coletivos para com a cidade, na medida em que se veiculam e publicizam elementos de forte identificação popular como a topografia do Rio de Janeiro e seus mais conhecidos acidentes naturais, assim como a paisagem de sua área central.

ⁱⁱ Para Paulo Freire (2010), os “temas geradores” constituem elementos do cotidiano dos educandos que podem ser utilizados como motes problematizadores durante o processo educativo. Tratam-se de um ponto de partida: na medida em que constituem tanto um dado da realidade quanto uma representação dela, passam a ser dialogicamente decodificados, a fim de que permitam uma perspectiva mais crítica e menos mascarada da mesma realidade. Com a problematização dos “temas geradores” Freire sugere a identificação de “temas dobradiça”, os quais permitiriam um salto na compreensão da realidade e de um alargamento de fronteiras na pronúncia e escrita do mundo (e da palavra).

ⁱⁱⁱ Contribuição imprescindível a esta constatação e à reformulação da estrutura foi dada pela arquiteta e especialista em patrimônio histórico Samira Chahin, a qual fora também

responsável em ministrar no CPC–USP, entre maio e junho de 2012, um curso sobre educação patrimonial destinado a professores da rede pública de ensino. Para mais detalhes sobre esta experiência, conferir Chahin, 2012.

^{iv} Para Paulo Freire (2010), a “situação-limite” se configura como um conjunto de elementos que condicionam a perspectiva de mundo de um determinado grupo social, usualmente impedindo, por parte de tais indivíduos, a tomada de consciência das fronteiras para sua superação e alargamento. Neste sentido, a “situação-limite” se configura como objeto a ser problematizado em qualquer processo que se pretenda pedagógico, na medida em que sua transposição permita um efetivo movimento de conhecer e aprender.

^v Paulo Freire, ao longo de sua obra, se refere à educação “bancária” como uma forma de domesticação dos sujeitos e como um falso processo de educar e aprender. A educação é dita “bancária” pois transforma os educandos em objetos, nos quais é “depositado” um conjunto de informações que talvez nada tenha a ver com eles.