

Educação, patrimônio e sujeitos: diálogo democrático¹

João Lorandi Demarchi

Considerando o contraste entre o crescente número de práticas educativas mediadas pelo patrimônio cultural e o insípido debate teórico-conceitual que reflita sobre essas ações e forneça, assim, significativos conhecimentos das atuações, este artigo, a partir da reflexão sobre a condição histórica dos seres humanos e sobre a pluralidade de culturas, busca entender as possibilidades de inter-relação entre patrimônio e educação para fornecer subsídio teórico a uma nova educação patrimonial. Esta nova pedagogia é dialógica porque considera legítimo o conhecimento construído pelo outro e é democrática porque propicia às pessoas agirem e serem sujeitos. No entanto, tais questões só são possíveis a partir da repolitização do patrimônio cultural.

¹ Este artigo é resultado parcial de pesquisa de iniciação científica, que conta com bolsa concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Variações do patrimônio e da educação

A educação patrimonial, uma expressão que surgiu no Brasil apenas no final da década de 1980, é praticada, como aponta Chagas (2006), em museus desde o século XIX. A despeito do debate acerca da origem das ações educativas em torno dos bens culturais, ao longo desses anos, tanto o patrimônio quanto a educação tiveram seus sentidos ampliados e foram praticados de diferentes formas. Se o patrimônio considerado em 1937 deveria ter vínculo “a fatos memoráveis da história do Brasil” e ser de “excepcional valor” (BRASIL, 1937, art. 180), o patrimônio que a Constituição Federal de 1988 prevê é outro: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à nação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, art. 216). O nacional deixou de ser pensado como homogêneo, e agora o patrimônio deve contemplar os diferentes grupos formadores do Brasil. Um salto do excepcional para o referencial. Mas ainda é preciso ir além: superar o foco nos bens culturais reconhecidos pelos órgãos de preservação e reconhecer também aquele patrimônio a que a sociedade atribui valor, mas que ainda o Estado não tutelou.

Já a educação mediada pelo patrimônio cultural extrapolou os muros dos museus e, como afirma Scifoni (2012, p. 31), “inúmeras ações de importância na área de educação patrimonial estão sendo desenvolvidas hoje no Brasil, por instituições públicas, organizações não governamentais e municípios considerando não só os bens tombados, mas tudo aquilo que faz parte da memória social”. Estas ações, como afirma Casco (2014, p. 1), “aparecem como iniciativas de grupos que assim entendem ser seu papel ou que resolvem ocupar o vazio deixado pela ausência de uma ação efetiva do Estado”.

No entanto, o que se verifica é um contraste entre a grande quantidade de práticas educativas mediadas pelo patrimônio e o insípido debate teórico-conceitual acerca destas ações. Um exemplo disso é observável pelas abordagens das pesquisas de mestrado realizadas no Programa de Especialização em Patrimônio (PEP) do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): das aproximadas 80 dissertações defendidas entre 2012 e 2014, apenas quatro (5%) abordam o tema educação patrimonial. Se há um modismo no uso da expressão que revela a multiplicação de projetos, como afirmam Bezerra & Silveira (2007), isso indica também a urgência de se discutir sobre o tema. Por isso, nossa intenção com este artigo é trazer elementos conceituais que possam fornecer subsídios teóricos para as práticas educativas baseadas no patrimônio cultural.

Qual educação patrimonial?

Um primeiro fator destacável e do qual partimos nossa reflexão é o que Scifoni (2012) chamou de “caráter desigual do patrimônio cultural”. Por isso, para começar, é preciso termos em mente a desigualdade de reconhecimento pelo Estado do patrimônio cultural que privilegia apenas algumas classes sociais e alguns grupos étnicos. Trata-se da “redução do Brasil”, como escreveu Falcão (2000), em que o “patrimônio histórico virou sinônimo de igrejas barrocas, palácios e casas-grandes”. Portanto, se ficarmos presos à chancela dos órgãos de preservação para considerar algum bem, material ou imaterial, como patrimônio cultural, estaremos reproduzindo o *status quo* que confere legitimidade apenas para restritos setores da sociedade. Na vanguarda deste movimento, a prática educativa que propomos deve considerar todos os bens culturais a que são atribuídos valores, simbólicos ou afetivos, os que possuem significados identitários e são suporte de conhecimentos e memória.

O patrimônio é um grande trunfo para as práticas educativas, é possível a partir dele pensarmos nós mesmos, nossa condição histórica, entendermos a alteridade cultural e, ato contínuo, compreendermos o outro, as relações de dominação que levam a subalternizações, podendo também propormos outras tantas questões difíceis. É preciso, para tanto, saber qual a nossa posição ideológica – pois ignorá-la é tão perigoso quanto se sujeitar a qualquer uma –, saber se queremos atuar por uma educação conservadora, que está vinculada a uma pedagogia opressora, antidialógica e vinculada à manutenção da ordem social, ou se queremos atuar por uma educação transformadora, dialógica, que considera a pluralidade de conhecimentos, que propõe questões difíceis e busca o que Biesta (2013, p. 48) chamou de propiciar “oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo”: sejam sujeitos.

A educação patrimonial de vanguarda é, antes de tudo, um desafio, afinal, como diria Arroyo (2012, p. 111), cria tensões porque questiona “o monopólio da cultura única, dos valores únicos e dos sujeitos únicos legítimos de produção e de cultura”. Esta educação patrimonial é também uma pedagogia democrática, não a da ditadura da maioria, mas da garantia da existência das minorias, e que propicia às pessoas agirem; é uma pedagogia dialógica, conceituada por Freire (2014), que vê nos educandos sujeitos históricos, e que “não pode ser a [educação] do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (Freire, 2014, p. 94). É, portanto, uma ação educativa que busca instaurar uma nova relação com o patrimônio cultural e com o mundo.

Para pensarmos essa nova ação, cabe a contribuição de Oliveira (2011) que em sua monografia detectou nas práticas educativas uma recorrente confusão entre educação patrimonial e ações de divulgação ou de capacitação, o que

nos leva à necessidade de reconhecer a distinção entre essas áreas. A educação patrimonial pode conter momentos de divulgação, mas não pode se reduzir à difusão de informações sobre um patrimônio. Como adverte Scifoni (2014), isso implica na necessidade de a educação patrimonial deixar de ser acionada apenas ao final do reconhecimento dos bens culturais, visando sua preservação a partir da “conscientização” da sociedade, através da distribuição de cartilhas ou panfletos, como comumente tem sido feito. É preciso, para tanto, considerar a importância da ação educativa participativa em *todo* o processo, desde a identificação do patrimônio até a escolha dos meios utilizados para preservá-lo, incluindo a própria gestão dos recursos. Dessa forma a educação patrimonial será um processo que instaurará uma nova relação entre a comunidade e seu patrimônio. Essa participação é revolucionária e pode causar verdadeiras transformações, como escreve Bosi (1987, p. 140): “A prática participativa pode certamente alterar os números e sugerir outros quadros de forma a orientar as metas e as prioridades que normalmente são decididos de forma aleatória e centralizada”.

Patrimônio e educação patrimonial de mercado

Essa problemática da confusão entre educação patrimonial e difusão do patrimônio merece nossa atenção e ser repensada, pois podemos estar tomando como exemplo e reproduzindo uma ação comumente praticada pelas instituições privadas que tutelam o patrimônio cultural.

Muitas instituições, ao divulgar e promover determinado patrimônio cultural, acreditam estar fazendo alguma ação educativa. A confecção de cartilhas informativas ou de panfletos com jogos lúdicos em torno do bem cultural são tomados, nestes casos, como educativos. No entanto, cartilhas e panfletos quase sempre

não problematizam as questões do patrimônio, por vezes só promovem o turismo e uma relação superficial com os bens culturais, como simples mercadorias a serem consumidas. Como consequência, de forma equivocada, o patrimônio é fetichizado, tornando-se imanente seu significado por si próprio. Nas palavras de Meneses (1998, p. 91) “nenhum atributo de sentido é imanente. O fetichismo consiste, precisamente, no deslocamento de sentidos das relações sociais – onde eles são efetivamente gerados – para os artefatos, criando-se a ilusão de sua autonomia e neutralidade”. Trata-se, pois, dos bens que Choay (2006, p. 211) definiu como “produtos culturais fabricados, empacotados e distribuídos para serem consumidos”.

Nesses casos de mercantilização do patrimônio, o interesse passa a ser angariar cada vez mais consumidores. Nesta lógica, grandes empresas se interessam por financiar projetos em que tutelam o patrimônio para, assim, terem seus nomes vinculados à preocupação pública de preservação do bem cultural. Como constata Luiz Antônio Custódio (apud Gastal, 2003, p. 82) “a iniciativa privada brasileira descobriu a cultura como uma boa fonte de negócios, independente das questões de sustentabilidade, memória ou identidade nela implícitas”. O problema se agrava, como nos aponta Suzana Gastal (2003, p. 83), com a política de renúncia fiscal adotada pelo próprio Estado, por exemplo, com a Lei Rouanet pela qual “o governo transfere não apenas recursos financeiros, mas a própria gestão, a prioridade e os objetivos dos assuntos e das políticas culturais para os grandes grupos financeiros, porque serão eles em última instância, que escolherão quais produtos culturais ‘merecem’ apoio financeiro”. A cultura é, por consequência, gerida por diretores de marketing. Nesses casos, o patrimônio vira um negócio e perde seu principal caráter: o de mediador. A educação patrimonial, aqui, assume a enganosa função informativa e publicitária.

O desenraizamento provocado pela especulação imobiliária também arruína o patrimônio. Avançando por sobre as referências culturais e forçando o descolamento da comunidade local, a construção civil desconfigura a rede de relações afetivas e simbólicas das pessoas. Bosi (1994, p. 447) alertou para este problema: “a vida do grupo se liga estreitamente à morfologia da cidade: esta ligação se desarticula quando a expansão industrial causa um grau intolerável de desenraizamento”. Arroyo (2012, p. 76), também contra a expropriação, atenta para a consequente “destruição das bases de seu viver/ser em territórios, espaços, terra, processos de produção do viver/ser”. A despeito da produção e reprodução da sociedade se dar no espaço, os laços com a terra são ignorados por esses empreendimentos. O patrimônio cultural é soterrado. Contra esse movimento, o inventário participativo das referências culturais tem demonstrado ser uma ferramenta importante como ação educativa que fornece subsídios contra o avanço dessas grandes obras e fortalece o sentimento de pertencimento ao lugar daquelas pessoas, trabalhando para a consciência da tarefa histórica dos sujeitos e do seu poder de transformação da realidade.

Com estes apontamentos já podemos refletir sobre a importante contribuição da educação patrimonial para uma nova relação da sociedade com seu patrimônio e com o mundo.

A educação patrimonial democrática

“A questão sobre o que significa ser humano é também, e talvez até acima de tudo, uma questão educacional”, Biesta (2013, p. 15)

Antes mesmo do patrimônio, a atividade educativa deve refletir sobre qual é a sua concepção de ser humano, de história e de cultura. A história humana é marcada por trocas

culturais, dominações e resistências. No caso de um grupo dominar ou colonizar o outro, não significa que este é menor ou pior do que aquele, trata de uma construção histórica que produziu essa condição. Há uma forte hierarquização das classes sociais em que “os de cima” se consideram mais legítimos que “os de baixo”. Santos (2007), analisando a sociedade contemporânea, diagnosticou o que chamou de “pensamento abissal” em que o universo estaria dividido entre o “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. Essa divisão implica em não reconhecer os seres humanos “do outro lado da linha” como legítimos, são como inexistentes. O que eles praticam são credices e sua cultura é folclorizada. São sub-humanizados. No entanto, é preciso que saibamos que essa visão desumanizadora é uma produção histórica que serve à dominação e à opressão. É contra ela que devemos atuar. A educação democrática considera que os outros são legítimos e suas concepções sobre o mundo são igualmente importantes.

A partir do patrimônio, essa concepção de que a alteridade é algo positivo e necessário pode ser explorada. Questionar sobre o valor que conferimos ao nosso patrimônio leva-nos a reconhecer a atribuição de significado que o outro dá ao seu. Reconhece-se, assim, a pluralidade de rituais, símbolos e valores que há no mundo. Por isso é importante superar os patrimônios reconhecidos pelo Estado, pois eles ainda reproduzem uma certa concepção homogeneizada da História, que é seletiva no reconhecimento dos outros.

A educação patrimonial na concepção de Florêncio (2012, p. 29), inspirada em Vygotsky, é uma ação mediadora “que contribui para a afirmação dos sujeitos em seus mundos, em suas culturas e em seus patrimônios culturais”. Para além disso, Florêncio *et al* (2014) também propõem que a partir das referências locais é

Questionar sobre o valor que conferimos ao nosso patrimônio leva-nos a reconhecer a atribuição de significado que o outro dá ao seu. Reconhece-se, assim, a pluralidade de rituais, símbolos e valores que há no mundo. Por isso é importante superar os patrimônios reconhecidos pelo Estado, pois eles ainda reproduzem uma certa concepção homogeneizada da História, que é seletiva no reconhecimento dos outros.

possível refletir sobre outros mundos e alteridades. É exatamente o que Morin (2011) vislumbra para a educação do futuro: que para se compreender o outro é preciso que nos compreendamos, já que “a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro” (Morin, 2011, p. 84). Dessa forma, a partir da preservação dialógica do patrimônio cultural local de uma determinada comunidade é possível compreender que outras pessoas e comunidades também atribuem valor a outros bens ou práticas culturais. Admite-se, assim, a alteridade cultural, superando a “linha abissal” e chegando ao que Santos (2007) chamou de “pensamento pós-abissal” ou “ecologia dos saberes”, em que se reconhece a existência da pluralidade de visões de mundo e de formas de conhecer. A partir do patrimônio local, ou até mesmo dos “objetos biográficos”, tal como Violette Morin (apud. BOSI, 1994, p.

441) nomeou aqueles objetos que representam experiências vividas, é possível com a educação patrimonial propiciar a compreensão desse mundo de pluralidade em que vivemos.

Superada aquela visão que sub-humaniza os outros e reconhecidas suas produções e culturas como legítimas, a educação patrimonial pode propiciar às pessoas “tornarem-se presença”, serem *sujeitos*. Miceli (1987, p. 47) escreveu que os dilemas com que se defronta qualquer política de patrimônio “se referem quase todos à questão da democratização”. E a democratização vai além da garantia de acesso ao que foi consagrado como patrimônio cultural. A democratização que temos falado trata-se do reconhecimento da diversidade de bens culturais.. Trata-se do “pensamento pós-abissal” que supera as subalternizações e considera a pluralidade das formas de conhecer. É a democracia, que formula Biesta (2013), que torna a ação possível e assim cria condições para que as pessoas sejam *sujeitos*. A educação aqui é “concebida como um espaço onde os indivíduos podem agir, onde podem introduzir seus inícios no mundo, e com isso podem ser um sujeito” (Biesta, 2013, p. 181). Como temos argumentado, estas questões são concernentes ao patrimônio e devem ser exploradas pela educação patrimonial libertadora.

A educação patrimonial – que está para além da aprendizagem – só será plena se propiciar a

A educação patrimonial – que está para além da aprendizagem – só será plena se propiciar a vinda de sujeitos únicos, ou seja, que diferente da reprodução ou da cópia, torna o sujeito apto a pensar autonomamente.

vinda de sujeitos únicos, ou seja, que diferente da reprodução ou da cópia, torna o sujeito apto a pensar autonomamente. Para isso, parafraseando Biesta, a questão que devemos nos propor é a seguinte: De que tipo de educação patrimonial precisamos para que as pessoas possam agir? “A melhor educação *para* a democracia é a educação *por meio* da democracia” (Biesta, 2013, p.182).

Por fim, é importante a valorização das diferenças culturais para a promoção da vinda de sujeitos únicos e para o incentivo ao pensar autônomo. Nesse sentido, a presença do patrimônio pode ser um ponto de partida a essa prática educativa que busca valorizar a subjetividade e a criticidade. Por isso, o grande mérito dessa educação patrimonial é que ela se interessa não apenas pela preservação do patrimônio cultural em si, mas pelos sujeitos.

Repolitizar o patrimônio

O patrimônio não é ingênuo. Como argumenta Le Goff (2013) acerca do documento, o patrimônio é igualmente resultado de um esforço das sociedades em perpetuarem uma imagem de si próprias ao futuro. Por isso, cabe aos educadores patrimoniais *repolitizarem* o patrimônio. Buscarem qual foi a trajetória do bem material ou imaterial que o levou a ser suporte de tal significado. A importância, portanto, será dada às marcas sociais das quais o patrimônio é suporte. Dessa forma, a educação patrimonial estará trabalhando pela desfeticização do bem cultural em favor das relações sociais que são as verdadeiras atribuidoras de valor. Essa desconstrução, a busca por entender o patrimônio, é tarefa primordial para a educação patrimonial dialógica que cria tensões com a história e a cultura únicas. Como afirma Arroyo (2014), é empobrecedor transmitir objetos culturais descolados de seu contexto de produção e de sua história. Para problematizar o *status quo*, a prática educativa que parte do patrimônio

deve interpretar tanto o que está sendo dito quanto o que foi omitido. Nessa forma de trabalho, a educação patrimonial propiciará a emergência das “memórias subterrâneas” (Pollak, 1989), ou seja, aquelas memórias marginalizadas ao enquadramento imposto pelas memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional.

Última consideração

Propomos uma última reflexão sobre a importância do amor. Não o amor ingênuo ou passional. O amor necessário é aquele que leva à ação e à correção. Paulo Freire também reconhece a importância do amor para haver diálogo. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 2014, p. 110). É um amor que leva à intervenção, um sentimento que está intimamente relacionado à nossa relação com o mundo, à maneira que vemos a realidade e é, portanto, a resposta que damos. Como diz Arendt (2013, p. 247): “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante pra assumirmos a responsabilidade por ele”.

O amor implica em pensamento crítico. Cria-se a solidariedade verdadeira que, como apresenta Paulo Freire, supera o paternalismo e luta-se conjuntamente com o outro, buscando juntos a mudança da realidade objetiva. Este mesmo amor é fundamental para se chegar à *compreensão* do outro. Para além da tolerância civilizada das diferenças, é na compreensão que “o outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito” (Morin, 2011, p. 82).

Estas são importantes considerações para a educação patrimonial democrática que busca, para além de uma nova relação entre a sociedade com seu patrimônio, uma nova relação entre a sociedade com seu mundo.

Cabe aos educadores patrimoniais repolitizarem o patrimônio. Buscarem qual foi a trajetória do bem material ou imaterial que o levou a ser suporte de tal significado. A importância, portanto, será dada às marcas sociais das quais o patrimônio é suporte. Dessa forma, a educação patrimonial estará trabalhando pela desfetichização do bem cultural em favor das relações sociais que são as verdadeiras atribuidoras de valor. Essa desconstrução, a busca por entender o patrimônio, é tarefa primordial para a educação patrimonial dialógica que cria tensões com a história e a cultura únicas.

