

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E  
CULTURA VISUAL - MESTRADO**

**GENILDA ALEXANDRIA**

**NARRATIVAS DE PATRIMÔNIO E  
PERCEPÇÕES CULTURAIS SOB A  
ÓTICA DA CULTURA VISUAL**

**GOIÂNIA/GO**

**2011**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)  
GPT/BC/UFG**

A382n Alexandria, Genilda da Silva.  
Narrativas de patrimônio e percepções culturais sob a ótica da cultura visual [manuscrito] / Genilda da Silva Alexandria. - 2011.  
xv, 163 f. : il., figs.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leda Guimarães.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2011.  
Bibliografia.  
Inclui lista de figuras.

1. Patrimônio. 2. Educação. 3. Cultura visual. I. Título.

CDU: 351.711:7

GENILDA ALEXANDRIA

## NARRATIVAS DE PATRIMÔNIO E PERCEPÇÕES CULTURAIS SOB A ÓTICA DA CULTURA VISUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado – da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de **Mestre em Cultura Visual**, sob orientação da Profa. Dra. Lêda Maria de Barros Guimarães.

GOIÂNIA/GO

2011

# **Narrativas de patrimônio e percepções culturais sob a ótica da cultura visual**

**Genilda Alexandria**

Dissertação defendida e aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **Banca Examinadora**

---

Prof. Dra. Lêda Maria de Barros Guimarães  
Orientadora e Presidente da Banca – FAV/Universidade Federal de Goiás

---

Profa. Dra. Ana Carmen Amorim Jara Casco  
Membro Externo – Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dra. Irene Maria Fernandez Silva Tourinho  
Membro Interno – Universidade Federal de Goiás

---

Profa. Dra. Nei Clara de Lima  
Suplente do Membro Externo – Universidade Federal de Goiás

---

Prof. Dr. Wolney Alfredo Unes  
Suplente do Membro Interno – FAV/Universidade Federal de Goiás

Dedicado à minha mãe Zeni.

# AGRADECIMENTOS

A Deus, aos mestres, aos pais.

À Leda, por permitir de mim uma pipa que alça voos, mas que em momentos exatos precisam ser tolhidos.

Aos amigos de Santa Cruz de Goiás, pela sensível e solícita recepção do eu pesquisador na cidade.

Ao Andrielsio, pela incansável paciência.

À Salma Saddi e aos colegas do Iphan - Goiás, por me permitirem o universo do patrimônio na prática e nas publicações mais raras e preciosas.

À Carolina Piva, pela acurada leitura e pelas madrugadas compartilhadas.

À Sílvia Marques, por instaurar em mim o desespero teórico/metodológico que faz a pesquisa andar.

À Rosaura Vargas, pela sempre disposição em contribuir.

À Irene Tourinho e Wolney Unes, pelas considerações precisas que definiram caminhos por onde seguir.

E ao Amendoim, por ser o companheiro das horas em que não há mais ninguém.

## RESUMO

A presente dissertação tem o objetivo de problematizar as relações entre patrimônio e sociedade e direciona o olhar para os processos de construção do universo patrimonial, buscando no que aqui convenciono chamar “narrativas do patrimônio” sentidos de ampliação do entendimento desta temática com subsídio nos estudos da cultura visual. Trata-se, com efeito, de uma proposta de dimensão também educativa, na medida em que aqui se propõe revisitar, reinterpretar e reanalisar os propósitos identitários e as relações culturais presentes no campo patrimonial a partir de uma ótica reflexiva entre a vida social e o artefato patrimonial.

**Palavras-chave:** patrimônio; educação; visualidade.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to investigate the relationship between patrimony and society, and in this sense focuses on the processes related to the building of this patrimony, by seeking out through the so-called “narratives on patrimony” a mélange of senses and understandings about this theme and linked to the field of the visual culture. In reality, this is also a research under a clear-cut pedagogical approach, so that there is herein an intention to re-read, reanalyze and reinvestigate, giving rise to a speculative review, the relationship between identity and culture concerning the topic patrimony.

**Keywords:** patrimony; education; visuality.



# ÍNDICE DAS IMAGENS

## **KIT DE VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO ART DÉCO DE GOIÂNIA.....18**

Fotos e desenhos da autora

## **LOOKING INTO THE PAST: MARCH ON WASHINGTON .....23**

*Olhando para o passado: passeata em Washington, 28 de agosto de 1963*

“Na verdade, aqui é onde eu apontaria o que mudou na imagem original em comparação com aquela que se tem hoje. Mas quando penso que a foto é de uma passeata em Washington, talvez eu não tenha mais certeza do que deva dizer. O que mudou? Muitas coisas. Mas não o suficiente. Precisamos fazer melhor...”

Fotografia original tirada por Warren Leffler, em 28.8.1963, gentilmente cedida pela Biblioteca do Congresso Nacional dos Estados Unidos. Disponível em: <<http://jasonepowell.com>>.

## **CONJUNTO DE IMAGENS .....50-51**

Cédula de Mário de Andrade

Disponível em: <[http://www.girafamania.com.br/artistas/personalidade\\_carlosdandrade.html](http://www.girafamania.com.br/artistas/personalidade_carlosdandrade.html)>

Cartaz Rodrigo M. F. Andrade

Disponível em: <<http://encontrocomopatrimonio.blogspot.com/2009/11/homenagem-rodri-gomelo-franco-de.html>>

Palácio Gustavo Capanema

*Revista do Iphan*, n. 29, ano 2001, p. 121 – foto de R. Landau

Cartão

O neologismo *Cartema* foi criado pelo filólogo Antônio Houaiss para designar o trabalho gráfico de Aloísio Magalhães. Usando a técnica de colagem de uma mesma imagem de cartões-postais, fixados lado a lado em posições diferentes, dão ao conjunto uma nova unidade visual, face à continuidade das imagens montadas repetidamente em módulos simétricos.

Disponível em: <<http://blogmamam.files.wordpress.com/2010/04/736-aloisio-magalhaes.jpg>>

Convite de lançamento do livro *Aloísio de Magalhães*

Disponível em:

<[http://www.tempoimaginario.blogspot.com/2003\\_06\\_29\\_tempoimaginario\\_archive.html](http://www.tempoimaginario.blogspot.com/2003_06_29_tempoimaginario_archive.html)>

Casario da cidade de Triunfo

Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blog/blogturismo/?id=1078262>>

**MATERIAL DIDÁTICO .....93**

Desenvolvido para apoiar o trabalho com o patrimônio no projeto *Portas e janelas vão se abrir*

**IMAGENS DO CURTA-METRAGEM LA MAISON EM PETITS CLUBES .....96**

Utilizado para apoiar o trabalho com o patrimônio no projeto *Portas e janelas vão se abrir*

Disponível em: <<http://kiteretsu.robot.co.jp/kunio>>

**CARTAZ DO FILME NARRADORES DE JAVÉ .....98**

Utilizado para apoiar o trabalho com o patrimônio no projeto *Portas e janelas vão se abrir*

Disponível em: <<http://www.meucinemabrasileiro.com.br/filmes/narradores-de-jave/narradores-de-jave.asp>>.

**POSTAIS PRODUZIDOS POR ALUNOS EM SANTA CRUZ DE GOIÁS ..... 100****CAVALEIRO E CRIANÇA DURANTE AS CAVALHADAS ..... 101**

Santa Cruz, 2010 – foto da autora

**POSTAL PRODUZIDO POR PROFESSORA SANTA-CRUZANA ..... 103****IMAGENS DA CIDADE DE SANTA CRUZ DE GOIÁS .....115-119**

Fotos da autora

**MOMENTOS DA FESTA DAS CAVALHADAS .....120-124**

Fotos da autora

**LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE SANTA CRUZ DE GOIÁS ..... 125**

Imagem via satélite, capturada pelo *Google Earth*

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>10</b>
Entre as árvores, entremeio da floresta	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
Narrativas de patrimônio – as primeiras árvores	
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>21</b>
QUEM TE VIU, QUEM TE VÊ	
SIMBOLISMO DA NAÇÃO .....	26
SIMBOLISMO DA CULTURA .....	30
PERDA E ALEGORIA .....	38
CAMINHAR CAMBIANTE .....	41
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>44</b>
Narrativas de patrimônio – <i>patrimonialização</i> brasileira	
MÁRIO DE ANDRADE E OS SABERES DO PATRIMÔNIO .....	47
A “FASE HERÓICA” DE RODRIGO MELO FRANCO DE ANDRADE .....	55
ALOÍSIO MAGALHÃES E O “MOMENTO RENOVADOR” .....	59
REVISITANDO CAMPOS DE ESTUDO E PRÁTICAS .....	62
CRONÓTOPOS A SE PRESERVAR .....	63
PERCORRENDO O PATRIMÔNIO CONTEMPORÂNEO .....	66
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>71</b>
Agir sobre a cultura e o patrimônio por meio da educação	
CONECTANDO EDUCAÇÃO E CULTURA .....	73
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS .....	75
O SIMBOLISMO DA CIDADANIA .....	77
DAS REFERÊNCIAS ÀS DIRETRIZES .....	79

CULTURA, CONTEXTO E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: O PROJETO INTERAÇÃO .....	82
O PONTO DE VISTA DA INTERAÇÃO.....	83
PRÁTICAS E DESAFIOS.....	87
DESENHANDO TRAÇOS MEUS À NARRATIVA .....	90
O PROJETO <i>PORTAS E JANELAS VÃO SE ABRIR</i> .....	91
A DINÂMICA DA OFICINA .....	95
DISTANCIANDO-SE DO MEIO DAS ÁRVORES.....	102

## **CAPÍTULO IV ..... 106**

### Aproximações do cotidiano

DE DENTRO DA FLORESTA, AJUSTANDO O FOCO: A CIDADE, SUA HISTÓRIA, SEU CONTEXTO .....	111
SANTA CRUZ DE GOIÁS .....	126
CAMINHANDO: CONSTRUINDO UM PLANO DE AÇÃO .....	128
OS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA .....	132

### ADENTRANDO O BOSQUE DOS DEPOIMENTOS: NARRATIVAS DO PATRIMÔNIO

PELO OLHAR DE SEUS SUJEITOS .....	134
DEPOIMENTO DA PROFESSORA P. ....	136
DEPOIMENTO DA PROFESSORA S. ....	139
DEPOIMENTO DA PROFESSORA V. ....	140
DEPOIMENTO DA PROFESSORA R. ....	142
DEPOIMENTO DA PROFESSORA M. ....	143
PARA VER, OUVIR, SENTIR, ENTRAR E SAIR DA FLORESTA.....	144

## **POR NÃO ACREDITAR EM CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 149**

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 152**

## **ANEXO ..... 160**

Desde siempre  
estas palabras  
de siempre son siempre,  
y desde siempre que se  
repeten, son siempre más,  
y se repiten de nuevo  
repetidas, de nuevo que se  
quiere siempre más,  
como que siempre se  
repeten de nuevo.



# APRESENTAÇÃO

## Entre as árvores, entremeio da floresta

As leituras que se tornaram parte do meu cotidiano no processo de concepção desta dissertação revelaram e inspiraram conceitos, ideias, inquietações e proposições. Mas, para além do que se espera, alguns escritos atingem dimensões inusitadas e imprevisíveis, oferecem motivações e fazem do pesquisar uma experiência de proporções não imaginadas. Percorrendo um desses caminhos literários, deparei com uma metáfora, um dito popular: *não se consegue ver a floresta por se estar perto demais das árvores* (CAMPOFIORITO, 1997, p. 17).

Situo-me, sim, perto das árvores. Esbarrei nelas, aliás, diversas vezes. Mas aqui pretendo apresentar o que vejo quando ensaio alguns passos para além da floresta; ou melhor, no trânsito constante entre o distanciar e o aproximar delinear narrativas e possibilidades acerca do patrimônio cultural para a educação sob a ótica “transdisciplinar e transmetodológica” (MARTINS, 2006, p. 70) da cultura visual. A minha floresta pode ser vista como o universo do patrimônio; as árvores são suas narrativas, concepções, dimensões, usos e contrausos, e a minha narrativa é o trânsito entre estes.

Floresta, ainda, que reconheço também como bosque – intrincado, com suas bifurcações e seus desdobramentos de sentido, assim como o compreende Umberto Eco. Em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), o autor traz à cena o entrelace das três instâncias centrais do texto ficcional: autor, narrador e leitor. Narrar, ainda que se trate de um relato no terreno da ficção, é, neste caso,

convocar aquele que lerá determinada história a participar dela, a aceitá-la, não como um “desvio” propriamente da realidade que lhe tenha porventura servido de espelho para a representação, mas como um acordo ou contrato que desde o início deve ser feito entre as partes para que a história adquira sentido, seja validada e acreditada, mesmo que de alguma forma isso venha a contrariar a “realidade”.

A metáfora do bosque é, neste sentido, ampla e extrapola os limites da ficção: pode ser aplicada a qualquer narrativa, seja ela acerca de qualquer temática, desde que o seu autor, representado por aquele que narra (o narrador), saiba conduzir o leitor (ou ouvinte) pelos caminhos do universo ali construído ou reconstruído pelo ato mesmo de narrar. Narrar, neste caso, para além de constituir uma “ficção”, é, sobretudo, permitir a correspondência entre o universo narrado, refeito por meio da palavra, e a realidade que enseja o relato. Ficção e realidade, para o autor, são portanto indissociáveis, na medida em que o mundo real é hospedeiro do mundo ficcional, fornecendo à estrutura deste último referências e/ou contextos culturais, históricos e sociais.

Quando penso, portanto, na metáfora do bosque para também representar a floresta intrincada do universo do patrimônio, penso sobretudo na importância de revisitar e reinterpretar as narrativas que compuseram e compõem este universo, guiadas ora por narradores tradicionais – que imputaram ao tema patrimonial uma versão situada em determinada conjuntura sociopolítica –, ora por narradores que desfizeram algumas amarras vinculadas ao tema e puderam enxergar para além das árvores mais visíveis ou imediatamente dispostas à frente das trilhas, adentrando o bosque, percorrendo suas veredas mais distantes e menos notáveis.

O feixe de significados que podem – e devem – ser reconstruídos e repensados à medida que se penetra o bosque do patrimônio é extenso, já que fundado em inúmeras narrativas que estabeleceram e estabelecem vínculo direto (ou indireto) com a vida social e simbólica das pessoas (no caso da metáfora de Umberto Eco, dos leitores). O meu desafio será, portanto, refletir sobre a própria cultura e as suas percepções que criaram e criam as diversas narrativas sobre o patrimônio, procurando encontrar nestas as suas experiências compartilhadas e o modo como foi reproduzido e interpretado socialmente o conhecimento que elas trans-

mitiram e transmitem acerca do tema em questão – exercício e esforço, como afirmei, de revisita, de reinterpretação, de aceitar o adentrar o bosque para percorrê-lo em sua dimensão simbólica (e prática) e em seus incontáveis feixes de significação.

O debate e o exercício do pensamento crítico no âmbito patrimonial vêm tomando força no cenário intelectual e se pronunciando nas discussões acadêmicas, o que torna mais que oportuno o olhar engajado voltado para as contribuições advindas das experiências adquiridas nas relações entre sociedade e bens culturais.

Adoto, nesse sentido, o patrimônio como meu objeto de pesquisa instigada pela minha própria posição de mediadora, quando atuo propondo intervenções pedagógicas para a valorização do patrimônio de uma sociedade. Os limites e as possibilidades desse posicionamento são fluidos e indefinidos, devido a toda uma problemática sociocultural presente nas relações entre patrimônio e sociedade, estabelecidas desde as primeiras intervenções preservacionistas.

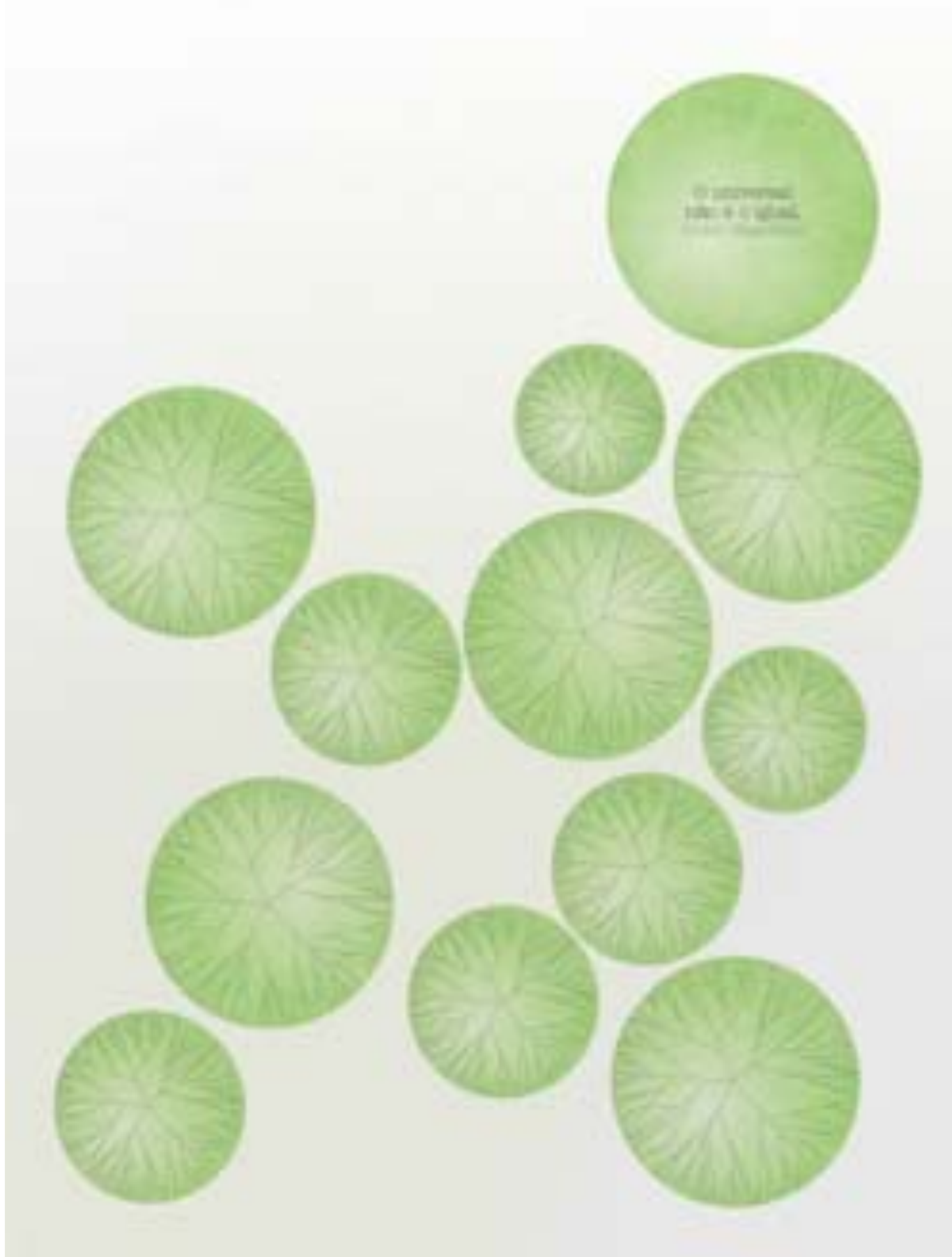
Vislumbro, no entanto, que a proposta de olhar criticamente os processos de construção do universo do patrimônio pode compor uma dimensão educativa reflexiva, que considere as forças de transformação histórica e as relações que se estabelecem entre a vida social e o artefato patrimonial. Para encontrar esse caminho desfilatório, busco os sentidos da ampliação do entendimento de patrimônio com subsídio nos estudos da cultura visual, repensando os propósitos identitários e as relações e lógicas culturais residuais hegemônicas presentes no campo patrimonial.

Ora, trata-se, no mínimo, de uma tarefa historiográfica, mas híbrida, que traz em seu bojo uma dimensão essencialmente pedagógica, na medida em que a minha proposta contemplará o exercício de reaprender, visitar, refazer percursos, procurando trazer ao debate as narrativas constituídas em torno do patrimônio brasileiro e rerepresentá-las aqui sob a égide de uma aproximação maior com o cotidiano daqueles que, mesmo inconscientemente, ou de forma indireta, integram este mesmo universo patrimonial – os seus sujeitos, aqueles que de alguma maneira, mesmo sem se darem conta, são herdeiros e os principais construtores do patrimônio.



Para tanto, faço uso de abordagens metodológicas qualitativas e que procurem dar visibilidade aos intrincados percursos que venho percorrendo ao constituir meu trabalho de campo. Para ajustar o foco da investigação, revendo aspectos da minha prática de mediação patrimonial, escolho a cidade de Santa Cruz de Goiás como campo de pesquisa, por perceber ali delicadas tramas de relações sociais e culturais estabelecidas no jogo entre o construir, o compartilhar e o institucionalizar valores do patrimônio.

Projeções desse trânsito do ir e vir no entremeio das árvores são anunciadas neste trabalho. Afora isso, revisar a prática de mediação pedagógica do patrimônio considerando suas mais diversas implicações constituiu-se, para mim, numa experiência de construção de sentidos e vivências que tornam possível a dinamização de interpretações do mundo e dos fenômenos que nos rodeiam. Pela vontade de comunicar esses mesmos sentidos e vivências, apresento a composição deste meu trabalho de pesquisa.



# INTRODUÇÃO

## Narrativas de patrimônio – as primeiras árvores

*O patrimônio elabora-se a cada instante, com base na soma de seus objetos, na configuração de suas afinidades e na definição de seus horizontes.*

Dominique Poulot

Narrar é um processo dinâmico. As narrativas envolvem personagens, interlocutores de tempos e de espaços, arranjos que vão-se encontrar no contexto da ação. São reveladoras a partir do momento em que falam destes (ou por) seus personagens e de suas ações. Imbuídas de experiências vividas num tempo determinado. Apresentam também um caráter histórico, historiográfico, que permite ao leitor, e também ao próprio narrador, uma revisão de discursos quando da possibilidade de agenciar diversas narrativas.

Assim, a escolha de apresentar narrativas de patrimônio perpassa pelo interesse de deixar-se falar por diversas vozes. Os autores aqui referidos para a construção do texto e, sobretudo, os personagens do desenrolar histórico que descrevem e sancionam as políticas de patrimônio cultural no Brasil são dessa forma convidados a agregar sentido à reflexão que se propõe e que vai-se desenrolar neste e no próximo capítulo. Nesta primeira aproximação, a pesquisa se detém nas formas de apropriação dos bens culturais nas relações sociais e na prática estatal de produção de um patrimônio nacional. Tal análise, cotejada com estudos da cultura visual, configurou-se como subsídio para o desenvolvimento

desta pesquisa. Ainda sobre os autores e personagens das narrativas, sua escolha considera o fato de estes figurarem como referências importantes ao estudo do tema (e do termo) patrimonial que adquiriu múltiplos significados ao longo dos tempos. Significados estes, moldados a partir dos adjetivos que venham a qualificar o termo patrimônio sob a influência destes autores e personagens.

Os significados, ou entendimentos, são apreendidos tanto no ambiente e no pensamento técnico, fazendo referência aos profissionais ligados ao patrimônio e a suas políticas de preservação, quanto na sociedade, como senso comum. Cabe lembrar que a atribuição de sentido que é feita destes entendimentos pelos diversos grupos sociais tem ligação direta com a dimensão do conflito que reside no “vínculo entre as *patrimonialidades* individuais ou comunitárias, em suas significações e intensidades, e as intencionalidades da *patrimonialização* coletiva” (POULOT, 2009, p. 237). Essas relações entre público e privado, individual e coletivo indicam que a apropriação do universo simbólico do patrimônio por parte da população precisa ser efetivamente considerada.

O objeto dessa abordagem é o processo da construção da ideia de patrimônio no Brasil, disposto em forma de narrativas que não têm o objetivo de eliminar incoerências e firmar-se como discurso legitimado. Em busca dessa vertente, o desafio é falar sobre o tema de um lugar contemporâneo e seguir além do que afirma Poulot:

Essa história-memória do patrimônio nacional, constituída progressivamente no decorrer dos últimos dois séculos, limita-se comumente ao elogio de seus arautos mais notáveis, bons servidores e grandes estadistas; servindo-se da pátria como ilustração, ela enaltece o labor da ciência e os avanços da instrução pública. (*idem*, pp. 10-11)

Dessa forma, não tenho aqui a intenção de descrever enfaticamente normas patrimoniais ou celebrar a memória das instituições, mas de transitar por campo mais amplo que permita tanto a aproximação como o distanciamento dos discursos que, convertidos em “artefatos literários” (CLIFFORD, 1988), delineiam um imaginário do entendimento de patrimônio que veio-se formando no Brasil, no último século. Para complementar e ao também contextualizar os processos históricos em questão, faço incursões na própria história do patrimônio no Ocidente.

Procuro, como pesquisadora, situar-me criticamente em relação a esse traçado como um todo, pois também recobro a minha formação como sujeito inserido nesse processo. Venho de uma graduação em Artes Visuais com habilitação em Design Gráfico, que me direcionou, desde os anseios de produzir o trabalho de conclusão de curso, para as abordagens culturais, quando tive os primeiros contatos com a temática patrimonial na forma de objeto de pesquisa. O produto do meu trabalho de conclusão de curso foi intitulado *Kit de valorização do patrimônio art déco de Goiânia*<sup>2</sup> e posteriormente produzido e distribuído pelo Governo do Estado de Goiás. O planejamento do kit evidenciou a preocupação com os aspectos gráficos, visando caracterizar a funcionalidade do material como divulgador do patrimônio, sem apresentar explicitamente pretensões pedagógicas ou mesmo considerações relativas à discussão patrimonial.

A partir desta motivação, como designer, começo a trabalhar a imagem como dispositivo mediador, ligado à educação, através da elaboração de materiais didáticos voltados para a valorização do patrimônio. Mas antes de prosseguir, identifico aqui um motivo para reflexão que deve ser ainda abordado em detalhes mais adiante, no CAPÍTULO III: as ações educativas em torno da apropriação do patrimônio. Como um dos usos do patrimônio, a dimensão educativa segue permeando as narrativas de patrimônio. Identifico aqui algumas problematizações merecedoras de crivo analítico e que se desdobrarão ao longo do trabalho, como a própria concepção atual de *kit* no contexto educativo – algo que induz a restritas interpretações, traz conhecimentos prontos, formatados, e reduz consideravelmente a possibilidade de interlocução com o receptor do material.

---

<sup>2</sup> Concebido como uma linha gráfica, o *Kit de valorização do patrimônio art déco de Goiânia* compunha-se de *souvenirs*, postais e um guia de visitação do acervo arquitetônico orientado pelo estilo art déco – inspiração das primeiras construções da nova capital – na época recém-tombado como patrimônio nacional. Produzido inicialmente para o projeto de final de curso de Design Gráfico da UFG, turma 2002, o material e a pesquisa que o subsidia foram por mim planejados em parceria dos então colegas de turma: Cláudio Aleixo Rocha e Suelene Rodrigues dos Santos. No ano seguinte, 2003, a Agepel (Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira) produziu e distribuiu o kit, por indicação do Iphan, além de ter veiculado *outdoors* com a mesma orientação gráfica. No mesmo ano, a empresa de telefonia Brasil Telecom produziu um cartão telefônico comemorativo que também seguiu a identidade visual fruto da pesquisa dos graduandos.

Kit de  
valorização  
do patrimônio  
art. déco  
de Goiânia



pela proteção e difusão do patrimônio cultural, um papel de mediação para com diversas comunidades.

Sob o recurso de uma metáfora visual, esta narrativa pode ser vista como uma viagem numa rodovia de diversas administrações – pública, estatal ou federal, privada ou até mesmo alternativa. Não há como transitar por este caminho imune às interferências e aos apelos instalados ao longo do percurso – “poderes oblíquos”, nas palavras de Canclini (1998), híbridos e impregnados de significados. E a via, ainda que de mão dupla, pode indicar retorno ou não, e que não necessariamente há de se chegar a um destino determinado.

Persisto nesse caminho até hoje, por força do ofício, ministrando oficinas relacionadas ao patrimônio e à educação para professores das redes formais de ensino. Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, não me situo em lugar ingênuo ou alheio a reflexões. Das experiências procuro trazer cruzamentos, manobras, divergências, repertórios para aguçar o pensamento crítico acerca da prática patrimonial e contribuir na exposição de seu percurso de significação, transmissão e apropriação.

Il primo  
trattato  
di legge è dedicato  
al tema della  
sicurezza alimentare  
e qualità dei  
prodotti  
agricoli.





# CAPÍTULO I

## Quem te viu, quem te vê

“Às vezes as fotos são tristes por causa do que pode ter se perdido, às vezes são alegres por causa do que se preservou”.<sup>3</sup> Essa declaração é do fotógrafo americano Jason Powell, autor do ensaio fotográfico *Looking Into the Past*.<sup>4</sup> Suas fotos têm como motivo cenas de cidades americanas produzidas da seguinte forma: Jason pesquisa imagens antigas em bibliotecas e centros culturais e as posiciona frente a seu lugar de tomada. O resultado é uma nova imagem que apresenta parte do local atual sobreposto pela foto antiga, num esforço de se agenciar foto e ambiente fotografado com praticamente o mesmo ângulo e enquadramento. A contribuição casual do fotógrafo vai, contudo, além das qualidades estéticas de seu produto. Tanto a motivação para produzir o ensaio como o depoimento transcrito linhas acima ajudam a iniciar uma reflexão sobre as subjetividades da preservação e do patrimônio – como causa ou consequência.

O destaque vai para os adjetivos que Jason deixa fluir em sua fala: “tristes” e “alegres”. Revelando sentimentos opostos, transparecem neste caso a tristeza da perda e a alegria da preservação. Nas imagens e no imaginário do fotógrafo,

---

<sup>3</sup> Depoimento extraído de uma entrevista do fotógrafo Jason Powell à revista *Vida Simples*. In: BINDO, Marcia. “Quem te viu, quem te vê: o passado de cidades americanas revelado em ensaio fotográfico”. *Vida Simples*, São Paulo, ano 8, n. 7, jul. 2010, pp. 10-11.

<sup>4</sup> Para maiores informações e detalhes das imagens, cf. <<http://jasonepowell.com>>.

história, memória, passado, presente, futuro, perda e conservação, transitoriedade e permanência inserem a ideia de patrimônio numa dimensão de redenção.

Pensar o relacionamento que o indivíduo é capaz de manter com o passado equivale também a reconhecer que suas experiências podem ser imprevisíveis e algumas vezes não alcançar as expectativas esperadas. Como o ímpeto de reconstruir a casa em que se viveu na infância – que, mesmo com a reprodução fiel das características de construção original, não vai dotar o ambiente do valor simbólico adquirido. A busca pela materialidade das formas do passado e a integridade das experiências vividas são prescrições de um tempo e de um espaço que só na memória se mantêm. Compreender essa atitude auxilia a pensar que “diante desse presente ‘contaminado’ ou ‘poluído’, o passado seria o autêntico, porque seria o produto de um sincretismo cultural” (GONÇALVES, 2002, p. 101).

Subsiste, então, a preocupação com a possibilidade de uma perda. Mas o que essa perda poderia acarretar? O mito grego de Mnemósine<sup>5</sup> – aquela que tudo sabe, inspira um canto divino que imprime glórias ao passado, presente e futuro, reinventa e liberta – livra os homens de perecer nas amarras do tempo trazendo-lhes a recordação dos altos feitos. Assim, religar-se ao passado parece ser a condição primeira do próprio conhecimento; é o lugar da memória o lugar da imortalidade.

Defender a perpetuidade de uma cultura assegurando a existência dos vínculos entre passado e presente constituiu tarefa dos mais velhos, nas sociedades simples. Já as *novas* formações sociais apresentam características complexas, marcadas pela distância, pela fragmentação e pela presença de “um aparelho estatal, com regras próprias e maior ou menor autonomia em relação aos diferentes grupos sociais” (FONSECA, 2005, p. 35). A partir de então, aos objetos teria sido atribuída a função de remeter ao passado. Estaria assim iniciada a ideia do universo do patrimônio cultural como uma manifestação da memória. Cabe dizer que voltar a atenção para os processos de transformação das noções de monumento, patrimônio e preservação implica reconhecer que as tensões presentes hoje no campo patrimonial vão-se entremeando com as narrativas.

---

<sup>5</sup> Da mitologia grega, Mnemosine ou Mnemósine, filha de Urano e Gaia, é conhecida como a deusa da Memória (BRANDÃO, 1994).

## Looking Into the Past:

March on Washington, August 28, 1963

Recently, this is where I'd always often  
been occupied in the original picture by Walter

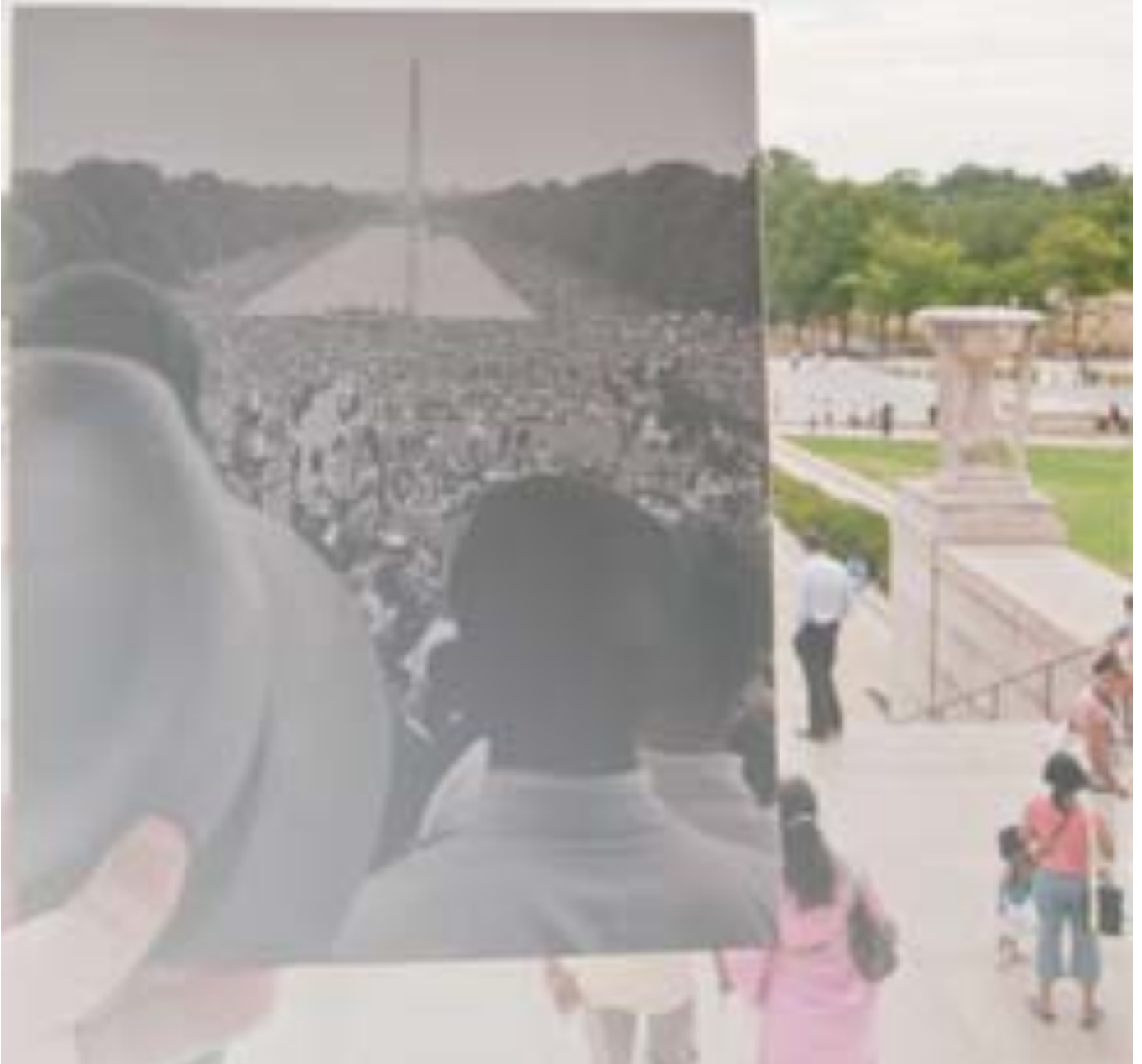
Reuther vs. Thurgood Marshall. The rest were white  
Times and What was dropped?

More details: Not yet enough. Maybe  
We must do better

and a picture taken by Walter Laffer

August 28, 1963

Source: [www.flickr.com/photos/1234567890/](http://www.flickr.com/photos/1234567890/)



Na sequência, e principiando a abordagem semântica do termo patrimônio, tal como formulada em bibliografias concernentes, cabe trazer a definição apresentada pelo *Dicionário Aurélio*<sup>6</sup> (2004):

patrimônio  
 [Do lat. *patrimoniu.*]  
 Substantivo masculino.  
 1. Herança paterna.  
 2. Bens de família.  
 3. Dote dos ordinandos.  
 4. Bem, ou conjunto de bens culturais ou naturais, de valor reconhecido para determinada localidade, região, país, ou para a humanidade, e que, ao se tornar(em) protegido(s), como, p. ex., pelo tombamento, deve(m) ser preservado(s) para o usufruto de todos os cidadãos [...].  
 5. Fig. Riqueza:  
*patrimônio moral, cultural, intelectual.*

Pode-se dizer que, já numa primeira aproximação, o termo patrimônio nos remete a algo que herdamos do passado. Uma herança familiar talvez, mas, sobretudo, o que recebemos de valioso e que por isso merece ser conservado: “riqueza e compromisso” (AGUIRRE, *op. cit.*).

A noção de patrimônio como herança particular familiar estava presente na Roma antiga:

Para o direito romano, o patrimônio era o conjunto dos bens familiares, vislumbrados não segundo o seu valor pecuniário, mas em sua condição de bens-a-transmitir. (POULOT, *op. cit.*, p. 16)

A instituição familiar guardava o papel de mantenedora desses “bens-a-transmitir” e sua conservação traduzia-se num compromisso conhecido por todos que, se não realizado, seria mal visto pela sociedade. No entanto, a noção de herança familiar não evoca (em princípio) necessariamente a ideia de “tesouro” ou “obra-prima”. Tais evocações denotam o agenciamento do interesse público sobre o privado.

---

<sup>6</sup> O verbete inserido no corpo do texto foi retirado da versão digital 5.0 do *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, que corresponde à 3ª edição, 1ª impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do *Dicionário Aurélio Século XXI*.

Mais tarde, em razão de uma impetuosa necessidade de valorização da cultura material da Antiguidade e frente à ameaça do desaparecimento, o patrimônio foi identificado como *bem público*. Sob um sopro da dimensão histórica, “[era] preciso situar o nascimento do monumento histórico” (CHOAY, 2001, p. 44). Artistas e humanistas formaram olhares nas primeiras décadas dos anos 1400 e valores foram agregados aos edifícios antigos, pois estes “são testemunhos da realidade de um passado que se consumou. Eles são arrancados ao domínio familiar e banalizante do presente para fazer brilhar a glória dos séculos que os edificaram” (*idem*, p. 45)

Considerar que os significados remetidos à palavra monumento têm ligações com a concepção do universo do patrimônio instiga-nos um pouco mais de atenção sobre eles. Historiadora das teorias e das formas urbanas e arquitetônicas, Choay diferencia monumento de monumento histórico. Quanto ao primeiro, a sua própria concepção é inegavelmente atrelada a uma “destinação memorial”, como os monumentos aos mortos, por exemplo. Já o segundo, monumento histórico, é uma “invenção”, com data definida e característico do Ocidente. Para além disso, segundo o historiador da arte Riegl<sup>7</sup> (1984 *apud* CHOAY, *op. cit.*), a construção, ou melhor, a destinação do monumento é pensada anteriormente (sua significância é planejada), ao passo que os significados que cabem ao monumento histórico são atribuídos posteriormente, não são pensados desde o princípio e constituem-se de valores agregados pelo olhar da arte ou da história. Nesse processo de agregar sentido ou importância, é nítida a preocupação com a preservação que, recorrendo ao significado do termo, é capaz de nos “livrar de algum mal; manter livre de corrupção, perigo ou dano [...]”.<sup>8</sup> Assim, desde as primeiras observações da prática de preservação histórica, estas se voltam para a identificação, coleta e conservação, no intuito de salvaguardar bens culturais do desaparecimento e fazê-los cumprir suas funções educativas e políticas junto à sociedade.

---

<sup>7</sup> Em *A alegoria do patrimônio*, Françoise Choay faz referência a Riegl, especialmente à obra *Le culte moderne des monuments*, Paris, Le Seuil, 1984.

<sup>8</sup> Trecho do verbete correspondente ao termo *preservar* retirado da versão digital 5.0 do *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (*op. cit.*).

## Simbolismo da nação

Trazida à cena a expressão *patrimônio histórico e artístico* como a representação de um conjunto de bens que integravam a herança social, “foi a ideia de nação que veio garantir seu estatuto ideológico, e foi o Estado nacional que veio assegurar, através de práticas específicas, a sua preservação” (FONSECA, *op. cit.*, p. 55). Segundo Poulot (*op. cit.*, p. 14), professor de história da arte, “a escolha de um patrimônio, além de um efeito e de um desafio de instituição, é uma instituição.” Essa função do Estado, de efetivamente preservar o patrimônio e regular seus usos e finalidades, foi sistematizada na França pós-Revolução, que foi progressivamente elaborando valores patrimoniais.

Essa construção efetuou-se de acordo com cada país, em datas bastante diversas: mas, no final do século XIX, por toda a Europa a literatura do patrimônio confundia-se mais ou menos com a denúncia das perdas constatadas e com uma tipologia histórica das destruições, ou seja, pavor e denúncia. (*idem*, pp. 26-27)

Pela necessidade de preservação e pelo pavor da perda, o patrimônio devia, então, receber o apoio do Estado. As legislações nacionais para o campo da preservação instauram o patrimônio num sentido “legal”, instituído. Efetuou-se, destarte, uma *patrimonialização*, a construção de políticas públicas de patrimônio, servindo-se da nação como ilustração e confundindo-se com o sentido de *patrimonialidade*: “a modalidade sensível de uma experiência do passado, articulada com uma organização do saber – identificação, atribuição – capaz de autenticá-lo” (*ibidem*, p. 28). Um bem considerado patrimônio teria um valor específico acrescentado a suas funções e significados, o que provocaria uma ressemantização desse bem e uma diferenciação no seu sistema de valores. A *patrimonialização* estava intrinsecamente vinculada à preocupação moral e pedagógica, e tal noção se prestaria, portanto, a justificar os onerosos gastos que presentes na prática de preservação até os dias atuais.

Reportando-se à experiência da preservação brasileira, que seguiu inicialmente os moldes da *patrimonialização* francesa, por vezes especialistas mais pragmáticos não se mostram favoráveis à preservação patrimonial em razão des-

se ônus de sua proteção e conservação. Quanto a isso, Cecília Londres Fonseca, pesquisadora da temática patrimonial, ressalta que:

*Protegidos, a maior parte do tempo, do acesso do público que, em geral, vê a preservação como uma atividade culta, própria dos países civilizados, esses bens parecem guardar a sete chaves, para a grande maioria da população, as informações, sentidos e valores que teriam justificado sua inclusão no patrimônio histórico e artístico nacional. A distância entre as tradições culturais, as diferentes identidades coletivas, entre a pluralidade cultural da nação e a memória nacional construída pelo Estado, fica, desse modo, mais aguda, assim como os limites dessa política estatal enquanto política pública. (op. cit., p. 27)*

Talvez essa distância que separa público e patrimônio torne “pesada” a tarefa da preservação e dificulte o interesse pelo estudo e trabalho com o tema, promovendo, em vez disso, embates diretos presentes nas relações entre patrimônio e sociedade. Um amplamente disseminado “não pode” acaba por marcar os diálogos entre os moradores de um centro histórico e os gestores da preservação, à guisa de exemplificação bem corriqueira. É imprescindível, todavia, considerar que a recuperação de um patrimônio não deve sobrepor-se às necessidades habitacionais de seus habitantes e que a gestão da produção artesanal considere o objeto antes do artesão. Mesmo a partir desses breves exemplos, ou de outras tantas situações comuns, o equilíbrio e o consenso tornam-se almejados.

Diante do desenrolar histórico da política patrimonial, a necessidade de preservar e resistir à destruição tende a justificar a atribuição de valores aos bens e o investimento na sua proteção. Para além disso, a noção de civilidade (imbricada sobre a noção de cultura) soma-se à preocupação com a instrução dos indivíduos no contexto da *patrimonialização*, que “constrói” a nação na direção oposta de sua própria destruição. Então, preservar o patrimônio é preservar a nação. E uma nação se forma a partir do momento em que a ela é conferido um catálogo de bens patrimoniais. Mas é pertinente perguntar a quem se confere autoridade para delimitar um patrimônio nacional e como essa autoridade se constrói culturalmente. Perguntas estas que não têm uma resposta direta, na medida em que os elementos que indicam caminhos para essa reflexão são inerentes ao processo de *patrimonialização*, cuja abordagem constitui o intento deste trabalho.

Relacionada à noção de processo, a cultura nacional não pode ser vista como algo perene, já que ela mesma se transforma à proporção que também se transformam as épocas. Sob essa perspectiva, os elementos que compõem o propósito do nacional fazem parte de um imaginário discursivo que se instaura à medida que é partilhado “nas estruturas jurídicas ou sociais, mas também a partir de uma cultura formada pelas ações e interações cotidianas” (CANCLINI, 1994, p. 100). O cinema, a música, a literatura, o grafite e outras diversas formas de expressão do humano dizem muito sobre a representação da nação, dizem mais ainda sobre o que se imagina, ou sobre o que se deseja que ela seja. Para além dos monumentos, essas linguagens, conhecimentos, processos urbanos (e os embates travados entre eles) também compõem o sentido de patrimônio.

Diante das problematizações trazidas por Canclini, Aguirre, Gonçalves, Poulot, podemos dizer que os estudos e políticas voltados para o patrimônio precisam considerar seu caráter plural e os movimentos contemporâneos de produção e transformação de bens culturais, para que as práticas de preservação não correspondam às práticas de segregação para a sociedade.

Se é verdade que o patrimônio serve para unificar uma nação, as desigualdades na sua formação e apropriação exigem que se o estude, também como espaço de luta material e simbólica entre as classes, as etnias e os grupos. (*idem*, p. 97)

Ora, a continuidade de uma cultura nas formações sociais mais simples era garantida pela relação entre seus membros com a mediação dos mais velhos; conhecimentos e crenças semelhantes eram partilhados entre eles. Nas sociedades atuais, as desigualdades – a que Canclini se refere – dificultam a apropriação de um patrimônio nacional por todos os indivíduos. Mesmo que esses bens culturais estejam “disponíveis” a todos e que projetos de difusão sejam empreendidos, a capacidade de apropriação é desigual entre as diversas classes, etnias e grupos. E não sendo uma representação de todos, o patrimônio cultural pode terminar por acentuar diferenças, provocar a hegemonia de setores dominantes e legitimar algumas manifestações em detrimento de outras.

Falar sobre uma política pública de preservação, num tempo contemporâneo, implica considerar possibilidades de democratização do campo patrimonial.



Fonseca (*op. cit.*, pp. 29-30) reitera quão limitado seria entender o patrimônio cultural nacional como “universos fechados, representações de uma nação una e coesa, identificada a um Estado centralizador”. Ampliando os limites dessa afirmação, interessa-nos vislumbrar de forma analítica as relações entre Estado e sociedade, dentro de um regime democrático em busca de “novas possibilidades de participação sociais” ainda não discutidas. Uma prática assim orientada equivaleria, já de início, a um entendimento ampliado de patrimônio cultural nacional,

em sua relação com práticas sociais de construção e de objetificação de identidades coletivas, que, em termos políticos, representam, em muitas oportunidades, interesses conflitantes entre si e com um projeto nacional, às vezes apresentado sob a égide do *interesse público*. (*ibidem*, p. 29)

A julgar pelo risco de representação de interesses não democráticos, Fonseca chama a atenção para o fato de as divergências que podem “teimar” em se fazer presentes nas relações entre Estado e sociedade serem intensificadas quando a visão do interesse do Estado se manifestar, equivocadamente, como sendo o interesse da própria sociedade.

Logo se nota, portanto, que o campo do patrimônio é povoado de embates, tanto no terreno sociológico como também no tocante a questões técnicas que engendram os processos de restauro e conservação. As orientações da restauração, por exemplo, dão conta de conflitos antológicos. Para estas “aporias” da restauração,

[...] duas doutrinas se defrontam: uma, intervencionista, predomina no conjunto dos países europeus; a outra, anti-intervencionista, é mais própria da Inglaterra. Seu antagonismo pode ser simbolizado por aquele dos dois homens que as defenderam com mais convicção e talento: Viollet-le-Duc e Ruskin, respectivamente. (CHOAY, *op. cit.*, p. 153)

Instaura-se, pois, o dilema: restaurar ou não restaurar? Ter ou não ter o direito de intervir num processo histórico? A este respeito, Ruskin (CHOAY, *op. cit.*) exalta os intocáveis monumentos do passado e condena qualquer intervenção que venha ferir sua essência. Em contrapartida, Viollet-le-Duc (*idem*) incentiva o

restauro que busca a condição ideal do monumento, condição esta que talvez nunca tenha existido. A esses embates somam-se hoje os impasses de se agregarem construções novas a espaços demarcados pelo patrimônio. Esses códigos específicos de entendimento especialista são, por vezes, de difícil leitura, mas figuram como importantes resoluções das políticas públicas. E não é pelas dificuldades que as questões técnicas também não povoarão o campo sociológico que discute os domínios e limites da discussão patrimonial. Ao contrário, é justamente assumindo os conflitos que possam existir nos processos de estudo e promoção do patrimônio que, segundo Canclini (1994, p. 114), será possível contribuir para que a nação supere uma representação abstrata e confusa e siga na direção daquilo que “une e concentra num projeto histórico solidário os grupos sociais preocupados com a forma como habitam seu espaço e conquistam sua qualidade de vida”.

## **Simbolismo da cultura**

Quando grupos específicos ou mesmo indivíduos decidem preservar ou valorar algo eleito por eles como significativo, as relações que se estabelecem perpassam pela história do colecionar. Nesse paralelo traçado, conectam-se os rituais do colecionar; o desejo de se apropriar do mundo por meio do ajuntamento de coisas que, de uma forma distinta, representam essa apropriação. A partir do “eu” possuidor, incitam-se as ideias de propriedade, de bens acumulados, mesmo a de propriedade coletiva, que ganha sentido e adquire maior relevância no momento em que se considera “ter uma cultura” (CLIFFORD, 1994). Segundo Aguirre, em meados do século XVIII,

Essa ideia esteve presente principalmente na criação do Museu, uma instituição que, por meio da nacionalização dos bens culturais privados, não só garantiu a sua preservação e divulgação, mas também a sua estabilidade e continuidade. (*op. cit.*, p. 5)

O princípio de autenticidade também vai acompanhar as estratégias do colecionar, uma vez que se buscam “boas” coleções – selecionadas, ordenadas e

classificadas em hierarquias sob o olhar reflexivo do “bom” colecionador. À medida que a coleção se forma, o impulso de expor – a exemplo da coleção de selos na pasta específica para o manuseio ou a estante que ostenta pratos decorativos de diversas procedências – toma uma dimensão informativa e até mesmo educativa, instituída pela mediação do colecionador. Da mesma forma, pela mediação, a coleção vai sendo constituída por hierarquias de valores, inclusões e exclusões, mas nunca estará completa. Numa amplitude maior, esses processos de mediação hierárquica serão transportados ao museu. E, para além disso, uma vez também será transportado o sentido de coleção aos domínios do patrimônio, é possível identificar talvez o primeiro paradigma da preservação: a necessidade de seleção, “uma constante opção entre o conservar e o destruir” (FONSECA, *op. cit.*). Ao se identificar e qualificar um bem como portador de valor cultural, efetua-se no mesmo instante a monumentalização deste bem, na medida em que ele é convertido em testemunho histórico.

Comumente, a necessidade de seleção induz à definição de critérios. Por conseguinte, para que não escape ao domínio patrimonial nenhum bem culturalmente significativo, os critérios que justificam os limites do que pode ou não vir a ser considerado como patrimônio não são imutáveis ou universais. Ainda assim, se pensarmos na definição do objeto patrimonial em termos históricos, reconheceremos que ela esteve tradicionalmente atrelada à excepcionalidade e ao seu valor memorável relacionado à história e à estética. A escolha da preservação estava condicionada ao passado que se queria preservar, materializado em monumentos históricos escolhidos como representantes da cultura de um grupo social ou étnico. Ora, tal estreitamento acaba por deflagrar uma forma de exercício de poder empreendido pelo gosto estético de elites dominantes e pela hegemonia cultural. O processo de identificação que se apoia nesses critérios de seleção, característicos das práticas de apropriação e coleção, pode ser então compreendido como um esforço em defesa da utopia da “autenticidade” e da “integridade”.

Na contemporaneidade, ao tratar o patrimônio e sua relação intrínseca com a experiência coletiva, é possível vislumbrar caminhos que problematizam “a produção, a valorização e a apropriação de bens culturais” inseridos no “campo das lutas simbólicas que ocorrem no interior de toda sociedade ou mesmo de um

grupo social” (VELOSO, 2006, p. 440). Compartilhando esse entendimento, Aguirre sinaliza que:

A revalorização do contemporâneo é uma das características deste período da história em que vivemos e esta nova consideração da cultura mais recente está transformando as velhas noções do século XIX sobre os limites do patrimonial. Do mesmo modo que os limites do tradicional vão ampliando-se para incorporar aspectos da vida cultural de mais recente criação, a contemporaneidade de alguns fatos ou objetos culturais está começando a deixar de ser um obstáculo para que sejam incorporados ao acervo dos bens patrimoniais da comunidade. (AGUIRRE, *op. cit.*, p. 1)

O distanciamento do olhar permite entender que as noções de monumentalização, profundamente ligadas à de objeto autêntico, podem ser desvinculadas do universo de seus valores. Canclini (1994, p. 109) chama a atenção para a alarmante questão da pretensão de autenticidade como critério valorativo, evidenciando que “as atuais condições de circulação e consumo dos bens simbólicos impediram as condições de produção que, noutra época, tornaram possível o mito da originalidade da arte, na arte popular e no patrimônio cultural tradicional”. Já o filósofo Walter Benjamin (1973 *apud* CANCLINI, *idem*) assevera que o “autêntico” é uma invenção transitória e que a própria percepção (ou recepção) de determinado bem simbólico (artístico, nos termos do autor) considerado autêntico ou valorativa se transforma com o tempo.

No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. (BENJAMIN, 1994, p. 167)

Há, neste caso, uma mudança na inserção da arte nas relações sociais, e a reprodutibilidade técnica que Benjamin celebra atrofia a “aura” da obra artística. Considerar, portanto, tal problematização quando se atenta para o critério artístico que limita os domínios do patrimonial amplia o campo de visão sobre o próprio valor de um patrimônio e também sobre sua vinculação à vida cultural de uma sociedade. Aguirre (*op. cit.*, p. 15) complementa essa consideração ao reconhecer

que “a identificação dos bens culturais com uma determinada categoria estética ou cultural não é o que faz esses bens significativos para a comunidade”.

Quando distintos tipos de objetos ou edifícios constituem-se patrimônio, em detrimento a outro montante condenado à negligência ou destruição, o universo simbólico de um grupo social estaria definido, se interpretarmos a cultura deste grupo como um conjunto de obras valorizadas. Tal valorização não corresponde a uma característica intrínseca dos objetos, como se poderia supor quando se verificam critérios de peso histórico ou estético.

Considerando, por exemplo, o método estruturalista da semiologia e da linguística (STEWART, 1984, *apud* GONÇALVES, *op. cit.*), é possível verificar que o significado não está no objeto significante, visto que há uma distância entre o símbolo e o que é simbolizado, uma distância “permanentemente recriada, embora sob o impulso mágico de transcendê-la” (GONÇALVES, *op. cit.*, p. 22). Esse distanciamento, nas narrativas de patrimônio, diz respeito a tempo e espaço, transforma os objetos, desperta o interesse sobre eles, justificando a busca e o reconhecimento como patrimônio. Por sua vez, o patrimônio como uma visualidade pode evocar uma “multiplicidade de sentidos”, sentidos e significados que “não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual o vivenciamos” (MARTINS, 2008, p. 31).

Contudo, a crítica à “autenticidade” que legitima o objeto patrimonial não tem a pretensão de desmerecer ou tornar indiferente o original e uma cópia. Interessa ponderar que os objetos transformam seus próprios sentidos no desenrolar histórico, a partir das construções e reconstruções a que são submetidos nas relações sociais. Recorrendo novamente às formulações de Walter Benjamin acerca da autenticidade e reproduzibilidade de um objeto, ainda que artístico, o próprio autor reitera que o vínculo entre o objeto e sua representação/reprodução não se dá a partir de uma lógica valorativa que pressuponha a superioridade do “modelo” em relação à “cópia”, mas sob a ótica de um processo histórico de recepção e atribuição de sentidos:

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. [...] Essa história compreende não apenas as

transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações e propriedade em que ela ingressou. [...] O aqui e agora do original constitui o conteúdo de sua autenticidade, e nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até nossos dias, como sendo *aquela* objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo. [...] Esse fenômeno não [é] exclusivo da obra de arte [...]. A autenticidade de uma coisa é a quintaessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. (BENJAMIN, *op. cit.*, pp. 167-168)

Da mesma forma que um objeto que se considera original pode ter sido descontextualizado e perdido o seu sentido primeiro, sua relação com a origem, a representatividade cultural do patrimônio torna bens culturais transcendentais, sobrepondo-se à tarefa restrita de valorar apenas objetos “autênticos”.

Os processos nos interessam mais do que os objetos, e nos interessam não por sua capacidade de permanecer ‘puros’, iguais a si mesmos, mas sim porque representam certos modos de conceber e viver o mundo e a vida próprios de certos grupos sociais. Por isso mesmo a investigação, a restauração e a difusão do patrimônio não têm por fim último perseguir a autenticidade, ou reinstaurá-la, mas reconstruir a verossimilhança histórica. (CANCLINI, 1994, p. 113)

Lembremo-nos, uma vez mais, de Riegl (1984): a significância do monumento histórico é planejada e o espectador deixou de ser algo exterior ao monumento e ao processo de *patrimonialização*.

Sendo o sistema de referências culturais de um grupo e suas respectivas interpretações a base que subsidia seu sentido como patrimônio, então “as culturas de todos os grupos sociais são suscetíveis de passar por patrimônios, em um caleidoscópio de identidades” (POULOT, *op. cit.*, p. 32). Da mesma forma, as mais diversas sociedades veem a possibilidade de ter seus acervos instituídos como patrimônio, mesmo que estes não necessariamente sejam considerados histórica e artisticamente excepcionais. Essa concepção se fundamenta no entendimento de cultura como um sistema dinâmico, para além de um conjunto de produtos estagnados, e no processo de construção de patrimônio como um evento não excludente.

A tendência da escolha do patrimônio de uma sociedade, convergindo para o que se define como sua cultura – a cultura como elemento aglutinador da identidade coletiva –, apresenta incongruências quando há uma visão de cultura como entidade estática e tradicionalista. No entanto, com fundamento nas formulações de Aguirre (*op. cit.*), fraturas nessa visão restritiva têm-se revelado no que institucionalmente se considera patrimônio. Segundo Choay, logo após a Segunda Grande Guerra, a quantidade de bens inventariados decuplicaria, sem, no entanto, ultrapassar as tradicionais categorias da arqueologia, da história e da arquitetura erudita. A mesma autora declara que:

A partir da década de 1960, os monumentos históricos já não representam senão parte de uma herança que não para de crescer com a inclusão de novos tipos de bens e com o alargamento do quadro cronológico e das áreas geográficas no interior das quais esses bens se inscrevem. (CHOAY, *op. cit.*, p. 12)

Há uma ampliação nesse sentido, possibilitando incorporar aos catálogos patrimoniais nacionais bens de produção contemporânea, produtos da cultura popular, artefatos de uso cotidiano e/ou provenientes do domínio industrial e tecnológico, além da essencial consideração das manifestações ditas imateriais.

Uma deficiência, contudo, é identificada quando se observa a permanência da excelência artística e histórica persistindo em guiar os critérios de seleção dos bens patrimoniais sob a ótica contemporânea. As dinâmicas sociais em transformação estão tão presentes no campo patrimonial e, enquanto algumas soluções vão sendo propostas, outras questões vão surgindo para serem consideradas. Amplia-se, por exemplo, o número de bens considerados patrimônio cultural, mas se repetem os velhos esquemas que orientam a preservação. São ainda debilitadas, nesse processo de *patrimonialização* a que se submete o Ocidente, as proposições para atualizar os critérios de seleção das formas contemporâneas das culturas e, de uma forma efetiva, tem-se pensado pouco sobre o acesso real da sociedade a estes bens elevados à categoria de patrimônio.

No alinhamento dessa discussão, é preciso ter cautela também na vinculação do âmbito patrimonial com a ideia de identidade, que, assim como a cultura, traz problematizações desde o primeiro contato com o termo. Fala-se numa identidade nacional, persegue-se essa identidade nacional, quando do agrupamento

de bens culturalmente significantes como patrimônio e como representação da nação. Um relicário da cultura nacional que fundamentaria uma noção de identidade. Mas seria possível superar os “obstáculos” da formação plural dos indivíduos agrupando-os a uma só direção identitária? Diante da diversidade e da criatividade culturais, acredita-se que possa haver uma resposta negativa para esta pergunta. Revela-se mais um paradigma que a experiência patrimonial cabe considerar:

Podemos perfeitamente pertencer a tradições diferentes e ser responsáveis pelo mesmo passado; podemos, também, deixar de nos reconhecer univocamente em uma tradição, sem termos a possibilidade de desligar-nos do passado (CHAUMONT, 1997, *apud* POULOT, *op. cit.*)

Enquanto os objetivos do campo patrimonial são amplos, seus limites são diluídos e fragmentados, tênues e móveis, e o terreno da sua produção é bastante restrito. A política patrimonial, movida por instituições encarregadas da identificação, preservação e difusão do patrimônio, é conduzida por personagens especializados em determinadas áreas do saber, do que sobressaem a história, a arquitetura, a arqueologia e, de forma mais amena, a etnologia e a antropologia. Esta questão aponta para o fato de que as decisões tomadas no âmbito da preservação muito se conformam com os critérios próprios das disciplinas aqui referidas. E, para participar deste entendimento, seria necessário dominar minimamente os códigos característicos destas mesmas disciplinas e dos critérios que delas são originados. Conforme observa Aguirre (*op. cit.*), não haveria necessariamente nenhum problema em a condução destes processos de *patrimonialização* serem guiados por especialistas, se os critérios utilizados (e por eles determinados) não tendessem à identificação da excepcionalidade.

O problema é que, muitas vezes, as mencionadas instituições, amparadas por uma ideia pré-determinada e estática de “valores culturais”, não são permeáveis às dinâmicas sociais e acabam por transformar a legitimidade que lhes é conferida pelo próprio sistema cultural em um instrumento de poder para impor os critérios de especialista. (*idem*, p. 1)



O desafio está, pois, em construir uma representação da nação, por meio do patrimônio, que considere a pluralidade cultural e propicie um sentimento comum de pertencimento, resultado de decisões do conjunto sociedade e instituição. Ainda segundo Aguirre (*ibidem*, p. 12), “o conhecimento especializado, por estar institucionalmente constituído, pode converter-se em um instrumento para a legitimação de certas práticas culturais”. Mais uma vez a definição dos critérios de seleção utilizados está presente nas discussões da problemática patrimonial, de forma que os valores históricos e artísticos não ultrapassem os significados coletivos. Um pouco mais além, trata-se de uma mediação patrimonial que se amplia com a *patrimonialização* e que entremeia uma representação cultural – o patrimônio, e seu processo de atribuição de sentido a determinados bens. É desejável que essa mediação busque o consenso nas definições patrimoniais; no entanto, não deve tender a priorizar discursos dominantes em detrimento de outros, e sim considerar as apropriações que são feitas da sua própria prática pelos diferentes grupos sociais.

Considerando as fraturas que irrompem das definições do campo patrimonial na atualidade, estamos diante de um outro tempo e de outras configurações de valores. As escolhas do catálogo patrimonial que se constituiu com as primeiras intervenções preservacionistas que privilegiavam o excepcional, enalteciam o privado, sobretudo nas coleções particulares, já não se identificam com as articulações sociais, históricas e culturais do hoje. A mediação que age nesse campo político de valores culturais precisa considerar estes posicionamentos e trabalhar pelo acesso democrático ao patrimônio. Isso porque, como afirma Fonseca (*op. cit.*, p. 28), “uma política de preservação é uma prática bem mais ampla que um conjunto de atividades visando à proteção material de determinados bens”.

É importante considerar também que uma política de preservação traz consigo problematizações e tensões derivadas tanto dos campos de estudos específicos (arte, história e outros), em que a prática se fundamenta, quanto da complexidade do processo de apropriação simbólica por parte da sociedade. A democratização do patrimônio que se almeja deve ultrapassar a mera difusão empreendida por seus mediadores institucionais. Interessam-nos, neste caso, os diferentes usos que são feitos dos bens, reflexos do papel do patrimônio na construção das nações e de suas culturas.

## Perda e alegoria

A eclosão deste texto se deu numa primeira abordagem do próprio termo – patrimônio. De certa forma retornando ao princípio, pela necessidade de percorrer ainda alguns outros caminhos, a proposta agora é pensar como se forma um patrimônio. De onde vem a *patrimonialidade*, o sentido de ser patrimônio? Não que já se pressuponha uma resposta, mas essa pergunta borbulha partes da tessitura que são aqui trazidas à cena para as narrativas de patrimônio.

Cada pessoa, ao longo da vida, seleciona coisas às quais atribuir algum valor – eis o seu patrimônio individual. Isso, aliás, é parte do sentido de colecionar referido linhas acima. No entanto, no íntimo processo de acumular vivências e convertê-las em recordações – a exemplo das fotografias – está a possibilidade de “compartilhar significados” (AGUIRRE, *op. cit.*, p. 13). A partir do momento em que se compartilham os significados que são atribuídos a algum objeto, inicia-se a configuração do patrimônio coletivo. Um álbum de fotografias da família seria um patrimônio familiar e compartilhado, “porque não é *patrimônio familiar* a mera acumulação de bens patrimoniais de cada um dos membros que constituem uma família, e sim aquele conjunto de bens que com o qual o coletivo *família* se identifica” (*idem, ibidem*).

De uma forma cadenciada, o patrimônio de uma região é formado pelos bens culturais significativos para este coletivo regional; de maneira correspondente, é possível entender o patrimônio regional e o patrimônio universal.

Há que se considerar, entretanto, que essas divisões niveladas (regional, nacional e universal) vão subsidiar as políticas de patrimônio, mas a origem da formação desse pertencimento coletivo no compartilhar não deve ser desprezada pelas decisões das instituições culturais. É nessa dualidade que se encontra o risco de a *patrimonialidade* se perder no processo de *patrimonialização*, no sentido de que no âmbito familiar e regional a construção de significados é bem próxima da seleção e do uso do patrimônio, ao passo que se distancia nos âmbitos mais gerais e mediados pelas instituições. Essa mesma mediação pode produzir um desencontro entre a significação que se origina no compartilhar e o entendimento institucional. Em razão disso,

[...] a identificação cultural, em muitos casos, é substituída então pela veneração – quase sagrada – do que se tem como culturalmente excelente. [...] Viver com o patrimônio não pode nem deve ser viver com os significados dos que nos precederão. A tarefa do especialista não pode consistir em oferecer a sua sociedade uma visão musealizada da experiência. (*idem*, p. 14)

O que se espera demonstrar é que não há como predeterminar os significados e os usos do patrimônio; por vezes é difícil se identificar com esses bens que, ressemantizados, vão agregar valores diferenciados, assim como seria limitado estabelecer a identidade cultural de uma sociedade por meio de suas representações do passado sem deixar espaço para a materialização de seus valores no presente. Reapresenta-se aqui a discussão nos termos da interferência de uma visão estática de cultura em detrimento de uma visão dinâmica e de transformação. Essa visão estática ainda atravanca o alargamento do entendimento do universo do patrimônio, em especial no âmbito político.

Para melhor explicitar as possibilidades da apropriação democrática do patrimônio, senão vejamos:

[...] se adotamos uma ideia de cultura baseada na mudança e na transformação, estaremos abrindo novas vias na questão do patrimônio; estaremos impulsionando uma ideia de patrimônio que não só se sustenta no que tem sido, mas que se articula com o que está sendo, uma ideia de patrimônio que não gira em torno do que as coisas ou ideias significaram um dia, mas ao que significam para seus usuários hoje. (*idem, ibidem*)

Seria semelhante dizer que já não vivemos à sombra da nostalgia do passado e que somos hoje não necessariamente o que foram nossos antepassados, construtores do que hoje se atribui o valor de patrimônio. O que aqui se procura pontuar não constitui uma apologia negativa à *patrimonialização*; apenas indica uma ruptura com a visão tradicionalista, amplamente discutida, que liga o universo do patrimônio a um entendimento pejorativo de passado e de algo antigo. As colocações ainda problematizam as relações de sentidos e significados que se estabelecem entre sociedade e seu próprio patrimônio. Essas relações são, por vezes, impulsionadas pela figuração da perda e da alegoria.

Salvar do desaparecimento, da perda... O “inevitável” processo de destruição vem assolando (ou motivando) a prática da preservação desde suas primeiras acepções. Segundo Gonçalves (*op. cit.*, p. 23), a ameaça do processo de destruição de objetos associados a uma cultura, a uma tradição ou a uma memória desenha “um enquadramento mítico para o processo histórico, que é equacionado, de modo absoluto, à destruição e homogeneização do passado e das culturas”. Quem ameaça é o novo, e a situação da perda iminente legitima a prática da preservação, ao passo que a *patrimonialização* torna-se responsável pela proteção dos valores ameaçados e por envolvê-los numa dimensão de permanência e transcendência. A imagem da perda transfigura-se, portanto, em estratégia de *patrimonialização*. Isso porque

A imagem da perda não é algo exterior, mas parte das próprias estratégias discursivas de apropriação de uma cultura nacional. É tão-somente na medida em que existe um patrimônio cultural objetivado e apropriado em nome da nação, ou de qualquer outra categoria sociopolítica que se pode experimentar o medo de que ele possa ser perdido para sempre. A apropriação de uma cultura traz, assim, como consequência, ao mesmo tempo que pressupõe, a possibilidade mesma de sua perda. (*idem*, p. 88)

É a perda a motivação maior da *patrimonialização*. O patrimônio instituído e salvaguardado é uma resposta positiva à possibilidade da ameaça da perda. E é talvez pelo júbilo da salvaguarda, contrária à perda, que o fotógrafo Jason Powell, citado no início deste capítulo, celebra a alegria de expor o que se preservou, o que não se perdeu. Mas, paradoxalmente, para perceber a redenção do preservar é preciso ter vivido a destruição que o fotógrafo qualifica como triste. Dualidades de um mesmo processo...

Se pensarmos por um momento no que está sob a ameaça da perda, seremos capazes de remeter diretamente ao objeto patrimonial. No entanto, como sugerem as discussões já incitadas ao longo deste primeiro capítulo, os patrimônios culturais ilustram valores culturais e nacionais que terão, por sua vez, visibilidade configurada na forma de objetos, edifícios e manifestações da expressividade humana. Essa ilustração que dá vida aos valores se constrói num plano imaginário articulado pela oposição entre transitoriedade e permanência – uma alegoria. Se esses valores culturais e nacionais estão ameaçados pela destruição de

sua materialização, a própria existência da cultura e da nação está ameaçada. A esse respeito, Gonçalves afirma que “para que a nação possa existir, [...] ela tem de identificar e apropriar-se do que já é sua propriedade: seu patrimônio cultural” (*ibidem*, p. 32). A representação confunde-se com o ser, o patrimônio é a “própria realidade que ele expressa”; e, assim, “imaginariamente, os discursos de patrimônio cultural buscam superar a intransponível distância entre linguagem e experiência, entre a representação simbólica da nação e a sua realidade cotidiana” (*ibidem*, p. 106).

### **Caminhar cambiante**

No esforço do olhar engajado, do ver reflexivo, as próprias marcas do processo de construção da ideia de patrimônio trazem suas contradições e problematizações. Antes mesmo de avançarmos para uma aproximação da narrativa brasileira de *patrimonialização*, o convite é para que pensemos como Aguirre (*op. cit.*, p. 14), na revisão semântica do termo patrimônio e na sua transfiguração para *matrimônio*. Num primeiro momento, essa sugestão pode soar estranho. Todavia, a desfiliação que o convite sugere – da noção de “pai” e “patrão”, “modelo de conduta e valores” que a palavra patrimônio arraiga em sua procedência etimológica – pode auxiliar na ampliação da concepção cultural tradicionalista. Para Aguirre, a noção de “pai” impressa na palavra patrimônio não simboliza apenas um valor a preservar,

É, sobretudo, um modelo a imitar. Por isso, junto com a defesa do patrimônio em geral encontramos uma atitude de oposição radical à alteração, à transformação, à mudança e claro, à substituição ou à destruição. Assim a formação para o conhecimento do patrimônio consiste com frequência na aceitação acrítica do que nos tem sido legado, *pelo mero fato de ter-nos sido legado. (idem, ibidem)*

Em lugar disso, a concepção de matrimônio, pertencente ao campo semântico “mãe”, evocaria um compromisso entre dois, formatado na “reciprocidade, de renovação constante, de utilidade comum e de não anulação de uma ao outro”

(*idem*, p. 15). São compromissos e responsabilidades compartilhados. Numa concepção “matrimonialista” do patrimônio prevaleceria o acordo de conhecimentos e sensibilidades na relação especialistas/mediadores e sociedade. Significaria, nessa medida, distinguir

Futuro por realizar frente a um passado de significado fechado; conjugação da diferença frente à repetição mimética de herdado; adaptação frente à “conservação” acrítica; identidade contingente frente à identidade essencial, histórica e fixa; dinamismo miscigenação cultural frente à imanência cultural. São apenas algumas das perspectivas que hoje nos pode abrir a mudança da metáfora, não somente para as políticas patrimoniais, mas também para conceber os fundamentos das relações das pessoas com seu acervo cultural. (*idem, ibidem*)<sup>9</sup>

Direcionemos agora o olhar para as narrativas brasileiras de patrimônio envoltas nessas perspectivas pluralistas, vislumbrando um futuro por realizar em vez de um passado de significado fechado...

---

<sup>9</sup> Tradução livre, do original em espanhol, feita pela autora desta dissertação (T. A). As citações feitas da obra de Aguirre, bem como de outros autores cujos textos estejam em língua estrangeira no original, seguirão esta mesma toada de serem apresentadas no corpo do texto já vertidas para o português.



## CAPÍTULO II

### Narrativas de patrimônio – a *patrimonialização* brasileira

“A França já não pode ficar indiferente a essa parte notável de sua glória” (CHOAY, *op. cit.*, p. 260). Esta fala eloquente, quase um apelo, compõe o relatório apresentado ao rei em 1830, por Guizot, ministro do Interior, para que se criasse o cargo de inspetor geral dos monumentos históricos na França. Entre as décadas de 1820 e 1850, a maioria dos países europeus assistiu à consagração do monumento histórico como símbolo nacionalista. E esse mesmo modelo perduraria por todo o século XIX, tomando força com a *Carta internacional sobre a conservação e a restauração dos monumentos e dos sítios* (*idem*, p. 128), quiçá influenciando o quadro teórico e prático da *patrimonialização* até os dias atuais. Da mesma forma, a decorrente preservação do patrimônio extrapolaria o interesse pelas formas literárias e imagéticas, como testemunho do passado, e voltar-se-ia para o ambiente, deixando já transparecer a intenção educativa e política de um modelo a seguir. Da França para toda a Europa – quando não extrapolando suas próprias fronteiras –, a *patrimonialização* como um processo de instituição de um patrimônio a caracterizar uma nação e representar sua cultura estruturou-se em jurisdições de conservação e em complexas reflexões sobre a restauração.

Considerando que o foco da presente pesquisa se estabelece na experiência brasileira, um período determinado de tempo que se destaca com relação às primeiras manifestações do processo de *patrimonialização*, segundo Fonseca (*op. cit.*), é o da década de 1920. Teria sido ele uma resposta a apelos de intelectuais



que denunciavam o abandono das cidades históricas e “a dilapidação do que seria um ‘tesouro’ da Nação, perda irreparável para as gerações futuras, pela qual as elites e o Estado seriam chamados a responder, inclusive perante as nações civilizadas” (FONSECA, *op. cit.*, p. 81). Os personagens e seu momento histórico não eram meras passagens de um processo de fundamentação política:

Em 1936 lograram os “modernistas” ser considerados os mais aptos a erigir os novos monumentos do Estado, assim, como foram considerados ‘dignos’ pelo Estado para tornarem “digna”, em seu nome, a produção do passado que seria por ele protegida para a posteridade. (CAVALCANTI, 2000, p. 12)

Destarte, a participação desses intelectuais modernistas na construção de um conceito hegemônico de patrimônio no Brasil tem seu fundamento no fato de que esses mesmos personagens assumiriam a implantação desse desejado serviço de patrimônio como atribuição do Estado que, de forma consequente, adotaria os conceitos construídos pelo grupo intelectual.

O que Fonseca e outros autores chamam “momento fundador” não se deu sem impasses, sobretudo pelo desafio da representação de uma nação pelo seu acervo cultural plural, mas também de pertencimento comum, de todos. Seria “ao mesmo tempo, buscar o consenso e incorporar a diversidade” (*idem*, p. 22). Ainda no terreno do patrimônio e tomando força na proposta de “fundar” um novo país, correntes histórico-tradicionistas seguiram direção oposta à do modernismo. No entanto, a força de oposição nostálgica, moralista e patriótica engendrada por tais correntes – como a defendida pelos “neocoloniais” – dissipou-se frente ao projeto ético, globalizante e de noções evolucionistas dos modernistas.

O contexto político e cultural dos primórdios da *patrimonialização* brasileira foi então instituído entre um movimento cultural renovador – o modernismo – e um governo autoritário – o Estado Novo. Diferentemente dos ideais conservadores característicos da concepção de intelectuais recrutados para a preservação em outros países de “semelhante”<sup>10</sup> *patrimonialização*, no Brasil os personagens que assumem essa mesma tarefa engajaram-se em posturas vanguardistas.

---

<sup>10</sup> Com a preocupação de não fazer uso da palavra “semelhante” sem restrições, trago a contribuição de Rodrigo Gutiérrez Viñuales (2009), que fala sobre aspectos da conservação do patrimônio na América Latina, em especial das similaridades nos processos de *patrimonialização* do Velho Continente trazidas às Américas

A singularidade do modernismo brasileiro reside na ação concomitante e dialética de nossos intelectuais no desejo de construção utópica de um passado e de um futuro para a arte e para o próprio país. Na Europa, correntes modernistas se opunham a tradicionalistas. Aqui, a única ruptura se deu em relação aos estilos ecléticos do final do século XIX. No mais, praticamente as mesmas figuras revolucionaram as formas artísticas e, através de estudos, vincularam-nas a uma linha evolutiva de nossa cultura que se faziam necessárias em um ambiente no qual se desconheciam ou se menosprezavam as artes locais, em prol de interpretações fantasiosas, superficiais e colonizadas de estilos pretéritos europeus e americanos. (*ibidem*, p. 10)

Importante destacar nesse sentido que, com a preocupação de reconhecer uma cultura nacional, a um personagem político, intelectual e pesquisador coube a tarefa de elaborar um *Anteprojeto de proteção do patrimônio artístico nacional* que, em seguida, viria constituir o Decreto-Lei nº 25,<sup>11</sup> de 1937, que organizou a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional no Brasil.

A literatura patrimonial brasileira considera o referido decreto abrangente e articulado, por ele condensar em seu texto uma concepção de patrimônio ampliada (principalmente para o seu tempo) e por apresentar uma única instituição para salvaguardar todo o universo dos bens culturais. Há nessa proposta legislativa a ascensão de um mecanismo voltado para uma questão bastante delicada no âmbito patrimonial: o direito de propriedade. Tal mecanismo é o tombamento,<sup>12</sup> que passou a viabilizar a proteção distanciando-se do problema da desapropriação, que trazia transtornos e altos custos. Segundo Joaquim Falcão (1984 *apud* FONSECA, *op. cit.*), diversos projetos relacionados à proteção do patrimônio histórico e artístico brasileiro foram recusados pelo Congresso Nacional, antes de

---

– e isso pela influência sempre presente da cultura europeia como modelo de civilização. O autor afirma, no entanto, que o misto da influência externa com manifestações locais engendrou um novo modelo de civilização. De uma forma cadenciada, entre os próprios países americanos algumas particularidades, históricas inclusive, foram moldando diferentemente o processo de *patrimonialização*. Assim, por situações e realidades distintas, importa considerarmos, além das semelhanças, as singularidades.

<sup>11</sup> O Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, basicamente de autoria de Rodrigo Melo Franco de Andrade, tem sua redação fundamentada no *Anteprojeto de proteção do patrimônio artístico nacional*, elaborado por Mário de Andrade, em 1936, a pedido do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

<sup>12</sup> Entende-se aqui o tombamento (nome de origem lusitana que traz uma ligação com a Torre do Tombo) como uma medida legal de intervenção do poder público na salvaguarda dos bens materiais de caráter exemplar e de importância para a preservação de um passado fundamental que assegure a identidade de um povo. Liga-se diretamente à ideia de monumento como testemunho escolhido.

1937, por esbarrarem no direito de propriedade. A partir de então, num processo longo de legitimação social, o tombamento veio-se configurando como a medida por excelência da preservação, e seu significado misturando-se com a própria noção de patrimônio. Quando um bem é tombado, o papel do Estado como promotor da preservação é acionado, o que significa que seu valor no âmbito cultural é institucionalizado por se considerar a sua importância para a preservação da memória coletiva. Em grande parte, esse processo de legitimação social do tombamento esteve ligado aos primeiros trabalhos institucionais empreendidos pelo órgão responsável pela preservação do patrimônio brasileiro e por seus personagens precursores.

### **Mário de Andrade e os saberes do patrimônio**

Mário de Andrade – um dos protagonistas das narrativas brasileiras acerca do patrimônio. Pesquisador, poeta, romancista, professor, etnógrafo, um entusiasta das artes e da cultura popular, é difícil encontrar uma área em que Mário de Andrade não tenha atuado. É esta personagem e sua narrativa que marcam os primeiros caminhos da *patrimonialização* brasileira, mas não aos moldes de uma interferência estagnada: Mário lançou as bases de uma política patrimonial que se configurou primeiro no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan – organismo federal destinado a proteger obras de arte e de história no Brasil), tornando-se, em seguida, propulsor de políticas de patrimônio estaduais e municipais. Interessa-nos aqui o olhar sobre a influência dessa narrativa nas concepções de patrimônio e suas implicações nas relações sociais, mesmo institucionais.

O momento histórico caracterizava-se pela construção de políticas públicas de patrimônio. Convém, entretanto, antes mesmo do estudo do anteprojeto de Mário de Andrade, apresentar uma abordagem da questão da preservação sob o constante processo em que conceitos e posturas vão-se formando e consolidando, tanto regional como globalmente, por meio de legislações e convenções produzidas e utilizadas pelas diversas sociedades. Grande parte desse processo é constituída de documentos com recomendações e conclusões de reuniões refe-

rentes à proteção do patrimônio cultural – as conhecidas *Cartas Patrimoniais*,<sup>13</sup> de diferentes épocas e partes do mundo e promovidas por organismos nacionais e internacionais que lidam com a preservação de patrimônios culturais – tais como Unesco,<sup>14</sup> OEA,<sup>15</sup> Icomos<sup>16</sup> e ICCROM.<sup>17</sup> O que se pensa nesse sentido fica marcado numa linha do tempo, oferecendo a possibilidade de ver as formas, posturas e consolidações do tratar e conceber o patrimônio ao longo dos tempos e dos espaços, além da implicação dessas mesmas marcas no cotidiano contemporâneo.

Não há registros de tratados ou convenções que orientassem de forma universal a proteção dos bens culturais até meados do século XIX. Somente em 1899 e em 1907 é que foram realizadas conferências mundiais que organizaram regras para a conduta dos Estados em tempos de guerra, de forma que se proibia o ataque a locais que abrigassem bens culturais. A esse respeito, Silva (2002, p. 131) menciona medidas de preservação adotadas por órgãos internacionais e conceitua como é “ainda atual” o anteprojeto de Mário de Andrade, afirmando que “as iniciativas internacionais para a proteção dos bens culturais em *tempos de paz*

---

<sup>13</sup> Para não perder o foco da presente pesquisa, a referência que farei aqui às *Cartas Patrimoniais* é em conformidade com suas influências na *patrimonialização* brasileira, apesar de também reconhecer sua centralidade no âmbito das materializações de conceitos globais e locais, o que é, evidentemente, passível de uma abordagem complexa e extensa, com grandes significados para se pensar o patrimônio no Ocidente.

<sup>14</sup> A Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – é um organismo intergovernamental que conta com 189 Estados membros, sendo uma das agências especializadas do sistema das Nações Unidas. Desde a sua criação, a Unesco tem como objetivo “contribuir para a consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural através da educação, ciência, cultura, comunicação e informação”. Propõe-se, ainda, a promover a identificação, a proteção e a preservação do patrimônio cultural e natural de todo o mundo, considerado especialmente valioso para a humanidade. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco>>. Acesso em: 24.7.2010.

<sup>15</sup> A OEA – Organização dos Estados Americanos – é uma organização internacional criada em 1948, com sede em Washington (Estados Unidos), cujos membros são as 35 nações independentes do continente americano. Os países-membros se comprometem a defender os interesses do continente americano, buscando soluções pacíficas para o desenvolvimento econômico, social e cultural. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o\\_dos\\_Estados\\_Americanos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_dos_Estados_Americanos)>. Acesso em: 24.7.2010.

<sup>16</sup> O Icomos – International Council on Monuments and Sites (Conselho Internacional de Monumentos e Sítios) – é uma organização civil internacional ligada à Unesco, tendo como uma de suas atribuições o aconselhamento no tocante aos bens que receberão classificação de Patrimônio Cultural da Humanidade. Disponível em: <<http://www.icomos.org.br>>. Acesso em: 24.7.2010.

<sup>17</sup> O ICCROM é uma organização intergovernamental (OIG) criada em 1956, na Conferência Geral da Unesco em Nova Deli. Com sede em Roma, é atualmente integrado por 110 Estados-membros. Sua missão é criar e promover condições efetivas da conservação do patrimônio cultural em todo o mundo. O Brasil passou a integrar o conselho do ICCROM em 2007. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2007/11/12/brasil-passa-a-integrar-o-conselho-do-iccrom>>. Acesso em: 24.7.2010.

começaram a partir da criação da Liga das Nações, instituída em 1919”. Com o objetivo de assegurar a paz mundial e estabelecer uma política de cooperação entre os Estados, a Liga das Nações era amparada por organizações como a Comissão Internacional de Cooperação Intelectual, que em 1937 aprovou a *Convenção Internacional para a Proteção dos Patrimônios Artísticos e Históricos Nacionais*. No entanto, esta e outras convenções de mesma natureza não chegaram a ser examinadas pelos Estados pela ocasião da guerra em 1939.

Houve, ainda, a memória do Pacto Roerich, de 1935, assinado por representantes de 21 Estados, entre eles o Brasil, na *Sétima Conferência Internacional Americana*. A importância deste tratado estaria “no fato de ter sido o primeiro tratado internacional multilateral que disciplinou exclusivamente a proteção dos bens culturais” (*idem*, p. 132). A *Carta de Atenas*, de 1931, asseguraria aos monumentos uma utilização que respeitasse seu caráter histórico, garantindo a sua conservação, garantia que estaria fundamentada no respeito e no interesse das próprias sociedades, favorecidas por uma ação apropriada dos poderes públicos. Mas a proteção dos bens culturais em âmbito internacional só seria de fato assegurada com a criação da Unesco, em 1945. A partir da convenção assinada pelos Estados-membros, a Unesco então instituiu o Comitê do Patrimônio Mundial, cujas funções essenciais eram:

- identificar os bens de valor universal excepcional para inscrição na Lista do Patrimônio Mundial;
- zelar, em conjunto com os países onde se localizam os bens inscritos, pela preservação dos mesmos;
- decidir, dentre esses bens, quais devem inscrever-se na Lista do Patrimônio em Perigo;
- determinar meios e condições de utilização de recursos para salvaguarda dos bens de excepcional valor universal.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Trecho extraído da Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), ocorrida em Paris, de 17 de outubro a 21 de novembro de 1972. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133369por.pdf>>. Acesso em: 24.7.2010.

# Patrimonialização Brasileira

contexto modernista  
dias atuais



existe vida além



1879/80



Aloysio Magalhães  
e a arquitetura portuguesa



2011



Aloisio  
Magalhães e a arquitetura  
em Portugal



da linha do tempo

Em meio a esse panorama político-cultural, no Brasil, apenas com a Constituição de 1934 a União e os Estados configuraram-se responsáveis pela proteção dos bens culturais nacionais. Mais tarde, em 1937, essa responsabilidade foi estendida também aos municípios. Segundo Rodrigo Viñuales, as leis que passaram a reger a preservação do patrimônio no Brasil a partir de 1937 seriam um claro produto

[...] da Sétima Conferência Interamericana, realizada em Montevideu em 1937, quando foi proposta a cooperação entre países, e o Congresso de História da América, realizado em Buenos Aires no mesmo ano, quando foi recomendado o inventário para o patrimônio e legislar sobre ele. (VIÑUALES, *op. cit.*, p. 188)

Composto esse cenário, voltemos a Mário de Andrade e às primeiras estruturas de uma política patrimonial brasileira. Segundo Silva (*op. cit.*), o anteprojeto de Mário foi visionário por prever tendências hoje contemporâneas no âmbito do patrimônio: a preservação do patrimônio imaterial e o entendimento de bem patrimonial não apenas como algo excepcional e grandioso, mas também vinculado a manifestações provenientes da cultura popular. Alguns autores afirmam, inclusive, que o modernista antecipou alguns preceitos da *Carta de Veneza*, de 1964.<sup>19</sup>

Na época dos escritos de Mário, nenhum dos projetos de preservação tratados em convenções e encontros internacionais dizia respeito ao patrimônio imaterial ou à cultura popular como patrimônios passíveis de institucionalização. Mesmo no Brasil, a despeito da interpretação do anteprojeto, essas assertivas só seriam efetivamente ordenadas muito tempo depois e, ainda assim, apresentando fraturas nesses ordenamentos até os dias atuais.

Somente em 2000, o Decreto-Lei nº 3.551, que “institui o Registro dos Bens Culturais de Natureza Imaterial e cria o Programa Nacional do Patrimônio

<sup>19</sup> A professora Beatriz Mugayar Kühl, da Universidade de São Paulo, em estudo crítico acerca da *Carta de Veneza*, fornece um apontamento interessante a respeito da conjuntura de produção deste importante documento ligado ao patrimônio: “A organização do congresso, que deu origem à *Carta de Veneza*, o próprio texto da Carta e, ainda, a criação do Icomos, fazem parte de um esforço cumulativo de várias nações (e também de seus serviços de preservação e de profissionais do campo) para estabelecer um sistema de cooperação internacional que auxiliasse na resolução das numerosíssimas questões envolvidas na preservação de bens culturais, de modo a enfrentá-las com rigor metodológico e coerência de critérios e de princípios. O antecessor mais direto da Carta de Veneza é a Carta de Atenas (de restauração), documento de 1931 – a não ser confundido com a Carta de Atenas (do Ciam), resultante de evento de 1933 –, resultado de reunião científica realizada em outubro daquele ano, organizada pelo Escritório Internacional de Museus da Sociedade das Nações [...]” (“Notas sobre a Carta de Veneza”. In: *Anais do Museu Paulista: história e cultura material*, n. 2, vol. 18, São Paulo, jul-dez 2010).



Imaterial”, completaria o proposto por Mário de Andrade na defesa de um patrimônio difícil de se definir, amplo e fluido por natureza – o patrimônio imaterial. Sem dúvida, as dificuldades de definição prejudicaram sua proteção e constituíram desafios para os mecanismos jurídicos da preservação.

Em 2003, a Unesco promoveu a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, “considerando que os acordos, recomendações e resoluções internacionais existentes em matéria de patrimônio cultural e natural deveriam ser enriquecidos e complementados”. Conforme ponderado por Aguirre (*op. cit.*, p. 4), o reconhecimento dos aspectos não materiais da cultura se mostra como a um salto na concepção tradicionalista de patrimônio, havendo, no entanto, atropelos nessa desfiliação sobretudo quando se esbarra nos critérios de seleção adotados. A convenção da Unesco fala ainda de “Obras-Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade”, estipulando para os candidatos a patrimônio os seguintes critérios:

- demonstrar o seu valor excepcional como obras-primas do gênio criativo humano;
- fornecer provas suficientes de suas raízes na tradição cultural ou na história cultural da comunidade em causa;
- ser um meio de afirmação da identidade cultural das comunidades culturais em causa;
- distinguir-se pela sua excelência na aplicação dos conhecimentos e qualidades técnicas;
- afirmar seu valor como um testemunho único de tradições culturais vivas; estar em perigo de deterioração ou desaparecimento.<sup>20</sup>

Dessa forma, “semelhante mudança, presa a uma visão excessivamente nominalista, não supõe nenhum avanço frente aos atuais desafios das políticas patrimoniais” (*idem, ibidem*). Os simbolismos do patrimônio na prática são confrontados com as visões fechadas e estagnadas; há, ainda, um bom caminho a se percorrer revendo e problematizando os conceitos que fundamentam as escolhas da *patrimonialização*.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00103>>. Acesso em: 24.7.2010.

As entrelinhas do anteprojeto de 1936, subdividido em três capítulos, sugeriam que Mário de Andrade o havia planejado de maneira estratégica. No capítulo primeiro, constavam as competências do Span – Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. É possível notar já uma ruptura entre o que havia sido planejado e o que seria de fato efetivado pelo decreto no próprio nome do órgão em sistematização. Quando o Serviço do Patrimônio foi efetivamente criado, recebeu também a denominação “Histórico” – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. De acordo com Fonseca (*op. cit.*, p. 99), “é a noção de arte, portanto, o conceito unificador da ideia de patrimônio no anteprojeto do ‘patrimônio artístico nacional’”.

Noutros termos, Mário englobou num mesmo conceito (o de arte) manifestações eruditas e populares, particulares, nacionais e universais sem, no entanto, primar por uma preferência esteticista. Esse entendimento é evidenciado a partir da definição de patrimônio disposta no capítulo II, além daquela referente aos bens que fazem parte do patrimônio artístico nacional e dos critérios de seleção dos mesmos.

Entende-se por Patrimônio Artístico Nacional todas as obras de arte pura ou de arte aplicada, popular ou erudita, nacional ou estrangeira, pertencentes aos poderes públicos, a organismos sociais e a particulares nacionais, a particulares estrangeiros, residentes no Brasil. (ANDRADE, 1936, p. 1)

Há o esforço de uma revisão da noção da palavra “arte” no anteprojeto de Mário, mas essa preocupação não sobrepõe a força do caráter histórico como justificativa do eleger um patrimônio quando do efetivo uso da política patrimonial. E a obra de “arte histórica” prepondera em volume e importância sobre a categoria maior de “obra de arte patrimonial”, sobretudo na prática da preservação que se manteve nos primeiros tempos do Span. Quanto à obra de Mário propriamente, o traço marcante é, no entanto, a preocupação em valorizar o popular, detalhadamente explicitado no texto do anteprojeto:

No texto do anteprojeto nota-se, inclusive, um cuidado em não privilegiar, do ponto de vista da atribuição de valor, as formas de expressão cultas. Em princípio, todas as obras de arte, tanto as eruditas, das Belas-Artes, quanto as populares, arqueológicas, ameríndias e aplicadas, poderiam ser inscritas nos Livros do Tombo. No entanto, se as obras de arte eruditas são referidas a partir dos

instrumentos que as consagram como de “mérito nacional”, as obras de arte arqueológica, ameríndia e popular são fartamente exemplificadas no texto – provavelmente porque não ocorreria, na época, considerá-las com a mesma naturalidade como bens patrimoniais. (FONSECA, *op. cit.*, p. 101)

Nesse esforço de valorização do popular, o povo era o objetivo, e Mário se preocupava mais com a função social do órgão do que com os limites do patrimonial. Advém daí o seu envolvimento com a questão educacional, o interesse em democratizar a cultura e despertar na população o sentimento de pertencimento, de apropriação de seus próprios valores.

Ainda além da intenção educativa, a noção suscitada por Mário – de que o bem cultural não é necessariamente um bem monumental excepcional –, por meio da consideração de objetos cotidianos e outros do universo popular como patrimônio, antecipa concepções diretivas da *Carta de Veneza*, de 1964. A *Carta* considera o monumento não apenas “os grandes conjuntos arquitetônicos”, mas também as “obras modestas que com o tempo adquiriram uma significação cultural humana” (CURY, 2004, p. 92). Efetivamente, no Brasil, somente a Constituição de 1988 preteriu a noção de monumentalidade associada a bens grandiosos, reconhecendo as manifestações populares.

### **A “fase heróica” de Rodrigo Melo Franco de Andrade**

O bem cultural, enquanto objeto, é bem delineado no anteprojeto de Mário e é nesse sentido que ele contribui grandemente para o mecanismo jurídico da preservação e se torna subsídio da *patrimonialização* brasileira sem se fechar em um determinado tempo. Por fim, o capítulo III do anteprojeto de Mário destina-se a organizar a estrutura interna de funcionamento do Sphan. Nesse caminho, a ação cultural de Mário se desdobra em ação política nas mãos de outro personagem: Rodrigo Melo Franco de Andrade.

“Doutor Rodrigo”, como se pode ouvir até hoje entre os servidores do órgão federal responsável pela preservação do patrimônio no Brasil, seu nome é entoado com reverência. Tê-lo conhecido ou ter vivido os tempos de Rodrigo é algo

memorável. Falar em Rodrigo Melo Franco tornou-se sinônimo de falar em “patrimônio histórico e artístico”, e sua narrativa está intimamente ligada à representação visual de uma “moderna identidade brasileira” pelo patrimônio nacional.

Diferente de Mário de Andrade, que se preocupava com a socialização dos saberes de forma indissociável da sua produção, Rodrigo, apesar de não contrapor totalmente esse pensamento, moldou o Sphan como uma instituição eminentemente técnica, especialista e de grande responsabilidade científica e social. O padrão ético exemplar do serviço e do servidor contribuiu para o processo de legitimação social do órgão recém-criado num período politicamente delicado – “o ano de 1937 foi marcado por um golpe de Estado [...], com o estabelecimento do Estado Novo, um regime político autoritário em que as liberdades democráticas elementares foram abolidas” (GONÇALVES, *op. cit.*, p. 40). A busca da “brasilidade” tomava forma nas ações dos modernistas à frente do Sphan, e o que se pretendia era identificar e sustentar uma identidade brasileira “autêntica”, interesse que decorria do próprio campo do fazer artístico. A preocupação estava em equiparar o Brasil aos países da Europa mais avançados, no sentido de que o país participasse da “moderna civilização ocidental”. O então Ministério da Educação e Saúde, dirigido por Gustavo Capanema e ao qual o Sphan estava ligado, era o principal instrumento para as mudanças que se objetivavam. Conectados a estes órgãos estavam os mesmos intelectuais que

[...] se voltaram, simultaneamente, para a criação de uma nova linguagem estética – no sentido de ruptura com o passado – e para a construção de uma tradição – no sentido de buscar a continuidade. A temática do patrimônio surge, portanto, no Brasil, assentada em dois pressupostos do modernismo, enquanto expressão da modernidade: o caráter ao mesmo tempo universal e particular das autênticas expressões artísticas e a autonomia relativa da esfera cultural em relação às outras esferas da vida social. (FONSECA, *op. cit.*, p. 92)

Ao falar do surgimento da temática do patrimônio no Brasil, Fonseca se refere aos princípios da *patrimonialização* em curso no Brasil, num contexto singular, tanto ao analisar o panorama sociopolítico quanto ao considerar a postura de uma elite intelectual vanguardista e com a “vocação do espírito público”.

A mesma autora comenta que “predominavam neles [intelectuais modernistas à frente da política cultural dos anos 30] valores como o rigor, a sobriedade, a honestidade intelectual e moral, e sobretudo o senso do dever”, isso tudo “matizado pelo humor” e pela “habilidade política” (*idem*, p. 93). Importa considerar essas particularidades, pois esse período, tratado por alguns autores como a “fase heróica” ou “momento fundador” do Sphan, é essencial para a reflexão da concepção de patrimônio que veio-se estabelecendo no Brasil no último século e que traz, enraizado, esses primeiros preceitos.

Há ainda uma outra peculiaridade a se considerar: deste grupo de intelectuais modernistas, grande parte era mineira. Minas Gerais se constitui como um centro de irradiador de ideias, inspiração para a preservação, pela “descoberta” do barroco e por seu acervo arquitetônico colonial; o Estado era, portanto, “berço” de uma civilização brasileira. Estava revelado o ponto de partida para a tão almejada construção da tradição nacional.

Nesse sentido, a prática do tombamento nos primeiros anos de atuação do Sphan priorizou a arte colonial brasileira centrada numa justificativa historicista. O valor histórico que se atribuiu (e os justificou) aos primeiros objetos da *patrimonialização* brasileira parece deixar em evidência a opção do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, algo, aliás, destoante do Patrimônio *Artístico* que Mário de Andrade vislumbrava. Eis que a própria concepção da ideia de patrimônio que estava em formação se limitava.

Em decorrência dessa forma de atuação, o alvo dos primeiros tombamentos se fixou na arquitetura, com destaque para a arquitetura religiosa – referência direta do legado luso-espanhol, anunciando, segundo o discurso de Rodrigo Melo Franco, mais que valores artísticos e históricos, valores nacionais. Fonseca aponta que

Os critérios adotados pelo Sphan eram sustentados não tanto por estudos e pesquisas, pouco acessíveis à opinião pública, mas pela autoridade dos agentes e da instituição que respondia pelos tombamentos. A defesa dessa autoridade – intelectual e moral – era preocupação constante de Rodrigo Melo Franco de Andrade, que, nas suas inúmeras entrevistas e manifestações públicas, não deixava críticas ou contestações ao Sphan sem resposta. (*idem*, p. 109)

O que se vê pela postura de Rodrigo é o estabelecimento da “causa” patrimônio. Os arquitetos, historiadores e outros profissionais especialistas ligados ao Sphan eram mais que profissionais vinculados a uma especialidade; eram defensores de uma “causa” nacionalista materializada no patrimônio, defensores da própria existência de uma nação brasileira. Esse sentimento, talvez um pouco mais tímido, pode ainda ser identificado entre os profissionais ligados às instituições preservacionistas até os dias atuais.

Gonçalves (*op. cit.*) chega a dizer, em sua pesquisa, que na “fase heróica” era comum a palavra “Patrimônio”, com a inicial maiúscula, para representar o próprio Sphan. A imagem de Rodrigo estava cada vez mais indissociável do chamado “Patrimônio” e sua vida, cada vez dedicada à “causa” do patrimônio, a representação da renúncia em relação à sua vida particular. Gonçalves também comenta a posição enfática de Rodrigo e seu papel na conjuntura histórica brasileira quando o esforço maior estava em persuadir a população a acreditar na existência do “patrimônio histórico e artístico” brasileiro e, que, por conseguinte, urgia a necessidade de preservá-lo.

Segundo Rodrigo, a proteção do patrimônio não é uma atividade “romântica” ou “sentimental”, mas um dever cumprido por todas as nações “civilizadas” do mundo. Se a nação brasileira falha no cumprimento desse dever, diz ele, ela será condenada, não somente pelas futuras gerações de brasileiros, mas, também pela “opinião do mundo civilizado”. (*idem*, p. 47)

A tarefa de conscientizar a população quanto ao dever da preservação não foi fácil nem simples. Apesar de alguns autores apontarem que não havia uma contestação referente aos bens culturais tombados e a seus valores atribuídos, a objeção não estava ausente da prática diária. Cecília Londres Fonseca (*op. cit.*, p. 26) relata, a partir da memória de Edgar Jacintho,<sup>21</sup> profissional do “Patrimônio”, que os agentes responsáveis pelos inventários e trabalhos ligados ao tombamento, em especial, corriam o risco de serem apedrejados por grupos de pessoas enraivecidas. Além disso, que houve episódios em que imóveis em processo de tombamento eram ocupados por leprosos para forçar sua demolição.

---

<sup>21</sup> Fonseca faz referência a Edgar Jacintho, em *Memória oral n. 4* (MinC/Sphan/FNpM, 1988), sobretudo no que tange aos trabalhos de inventário que ele realizou na cidade de São João del-Rei, na década de 1940.

A gestão de Rodrigo à frente do Sphan só terminaria com sua morte, em 1969. Anos antes, ele revelava que muito ainda necessitava ser feito no rumo da salvaguarda e constituição do patrimônio brasileiro, mais uma vez se personificava como referência e ressaltava a “causa” patrimônio como uma “causa” transcendente.

Renato Soeiro, colaborador próximo de Rodrigo e que o substituiu como presidente do Sphan pelos dez anos seguintes, é considerado pela historiografia oficial do Sphan e por autores como Gonçalves e Fonseca como secretário de um período “intermediário”, na medida em que sua gestão não implementou grandes mudanças relativas ao trabalho da preservação, conservando os princípios da atuação de Rodrigo. Nesse momento, para além da gestão de Renato Soeiro, também interessa debatermos aquela que a sucederia – de Aloísio Magalhães.

### **Aloísio Magalhães e o “momento renovador”**

O que se firmou como o terceiro período na historiografia do Sphan pode ter deixado premissas no sentido de uma intenção democratizadora para a política federal de preservação do patrimônio no Brasil.

Os recursos a que recorrera o Sphan de Rodrigo – a que se juntavam a sólida formação intelectual e o prestígio, nacional e internacional, da instituição e de seus funcionários – serão considerados insuficientes para enfrentar os novos desafios e os novos interesses que, a partir dos anos 70, se vão apresentar à política federal de patrimônio. (FONSECA, *op. cit.*, p. 126)

O contexto histórico e político do final da década de 1970 foi marcado por um período de “abertura política”, os anos finais de um regime autoritário instaurado pelo golpe militar de 1964. E tinha início, em 1980, uma instituição voltada para a preservação do patrimônio com novos propósitos, nova estrutura. À frente dessa instituição estava um personagem carismático, de ideias e conceitos renovadores: Aloísio Magalhães. Designer e advogado, Aloísio era um intelectual e profissional bem estabelecido e reconhecido antes mesmo de assumir a direção

do Sphan. Seus desafios, reflexos de um novo tempo, estavam centrados numa proposição de patrimônio passível de maior identificação social.

Em 1975, foi criado o CNRC, Centro Nacional de Referência Cultural, e Aloísio estava à frente deste grupo, que mais tarde seria integrado ao Sphan. O propósito da criação do CNRC era justamente estudar e propor uma nova política de patrimônio cultural, adequada ao contexto histórico que o país vivia, realizando levantamentos socioculturais, o mapeamento do artesanato de várias regiões brasileiras e o levantamento de documentação sobre o Brasil. O CNRC se propunha ainda a rever a dicotomia entre erudito e popular nas manifestações culturais, além de legitimar como patrimônio histórico e artístico nacional a produção de contextos populares e das etnias indígenas e afro-brasileiras. O sentido democratizador e de valorização do popular que Aloísio imprimia às práticas do CNRC caracterizaria também sua atuação no Sphan. “Em contraponto à ideia de coletar para guardar, para preservar, Aloísio Magalhães propunha a noção de ‘dinamização da memória nacional’” (*idem*, p. 157). Diferentemente da prática da “fase heróica”, que visava educar a população convencendo e esclarecendo sobre a existência de um patrimônio histórico e artístico nacional, a atuação de Aloísio voltava-se para o atendimento das necessidades culturais. O desejo era de participação popular no processo de construção e gestão de um patrimônio cultural brasileiro.

Em 1979, ocorre a fusão entre Iphan (o então *Serviço* do patrimônio passava a ser considerado *Instituto*) e CNRC, caracterizando uma nova fase da política federal de patrimônio, em que o Sphan se apresentava como o órgão normativo e a FNpM, Fundação Nacional pró-Memória, como órgão executivo. Para Aloísio, todo esse mecanismo deveria estar a serviço da sociedade.

É inevitável o contraponto entre as “fases” de Rodrigo e Aloísio; as próprias narrativas são confluentes quanto ao foco de análise. Aloísio Magalhães adotou a noção de “bens culturais” em contraponto ao “patrimônio histórico e artístico” de Rodrigo, concebendo esses bens como indicadores de uma “brasilidade”. De certa forma, é a mesma “brasilidade” que Rodrigo defendia por meio de um processo de civilizar e preservar uma tradição; no entanto, Aloísio procurou considerar a diversidade brasileira para não incorrer no desprezo de certas dimensões do patrimônio cultural brasileiro. A valorização desses bens culturais a que Aloísio se



referia não seria justificada por uma suposta exemplaridade, mas por serem formas de expressão de diferentes grupos da sociedade brasileira.

Assim, a cultura brasileira é, para ele, não uma coleção de monumentos e obras de arte que chegaram do passado até nós, mas um conjunto de diversos “bens culturais”, que somente existem de forma significativa nos contextos atuais da vida cotidiana da população. Em oposição à narrativa de Rodrigo, a de Aloísio autentica a cultura brasileira como uma “trajetória histórica”, que liga o passado, o presente e o futuro, embora nenhuma ênfase seja colocada no passado, na forma de uma “tradição”. A continuidade e a integridade da cultura brasileira são asseguradas por essa trajetória e por um projeto de autonomia cultural, desenvolvimento econômico e democratização política do Brasil. (GONÇALVES, *op. cit.*, p. 58)

Tendo em vista esses preceitos, Aloísio voltou-se para o *anteprojeto* de Mário de Andrade. Sua busca era por uma ampliação da noção de patrimônio que até então (ele mesmo reconhecia) refletia-se no âmbito político de forma restrita, assegurando a salvaguarda apenas do patrimônio de “pedra e cal” – bens arquitetônicos, em sua extensa maioria religiosos e de influência portuguesa, representantes de um passado a se conservar como uma tradição, um exemplo. O próprio Aloísio Magalhães fala sobre o anseio dessa abordagem ampliada:

[...] o conceito de bem cultural no Brasil continua restrito aos bens móveis e imóveis, contendo ou não valor criativo próprio, impregnados de valor histórico (essencialmente voltados para o passado), ou aos bens de criação individual espontânea, obras que constituem o nosso acervo artístico (música, literatura, cinema, artes plásticas, arquitetura, teatro) quase sempre de apreciação elitista. Aos primeiros deve-se garantir a proteção que merecem e a possibilidade de difusão que os torne amplamente conhecidos. Deles podem provir as referências para a compreensão de nossa trajetória como cultura e os indicadores para uma projeção no futuro. Quanto aos segundos, basta assegurar-lhes a liberdade de expressão e os recursos necessários à sua melhor concretização. Permeando essas duas categorias, existe vasta gama de bens – procedentes sobretudo do fazer popular – que por estarem inseridos na dinâmica viva do cotidiano não são considerados como bens culturais nem utilizados na formulação de políticas econômica e tecnológica. No entanto é a partir deles que se afere o potencial, se reconhece a vocação e se descobrem os valores mais autênticos de uma nacionalidade. (MAGALHÃES, 1985, p. 42)

A fala de Aloísio, clara e explicativa, denota as concepções e os ideais que moveram o “momento renovador” e sua própria maneira de ser, marcada pela originalidade, pelo otimismo e pela afabilidade – traços de sua personalidade. Sem desconsiderar a importância do tombamento e das ações precedentes, da própria existência de uma tendência elitista na seleção patrimonial, ele ampliou as possibilidades pelo cotidiano, primou pelas referências culturais. O trabalho de Aloísio também se constituiu como uma “causa”, a exemplo do que ocorreu com Rodrigo, mas a “causa” de Aloísio, assim como os empenhos de Mário de Andrade, estavam presentes no popular.

Apesar de sustentar concepções ampliadas e de imprimir ao Iphan uma gestão diferenciada, Aloísio esteve diante de muitos obstáculos; o principal deles: o próprio mecanismo legislativo de preservação. A forma de salvaguardar manifestações imateriais, por exemplo, ainda era e seria, por bom tempo, deficiente. Fonseca (*op. cit.*) chega a dizer que as intenções desse grupo liderado por Aloísio Magalhães detiveram-se no plano das ideias e que, na prática, o conjunto tombado por Rodrigo continuou representando o patrimônio nacional brasileiro. Talvez uma das razões desse enfrentamento não muito bem efetivado seja a própria morte inesperada de Aloísio, em 1982, ainda aos 55 anos.

## **Revisitando campos de estudo e práticas**

Divulgador do design (ESCOREL, 1999, p. 11) e autor de projetos gráficos nutridos pela cultura (alguns deles se mantêm atuais até hoje), posso dizer que conheço Aloísio dos livros de design gráfico, antes mesmo de me aventurar pela temática do patrimônio. Considerando o trabalho que faço agora como uma revisão da formação das concepções de patrimônio e também de suas reverberações, que vão pouco a pouco emergindo do texto, penso, nesse processo de revisita, que o próprio Aloísio o toma como princípio ao voltar-se para Mário de Andrade. Por certo, sua formação visual ampliada e sua prática decorrente o auxiliaram em sua abordagem da política patrimonial, sobretudo por despontarem do cotidiano e da experimentação.

Transitando por essa postura reflexiva, há no aporte das concepções da cultura visual a possibilidade de confrontar visões e implicações que privilegiam uma cultura artística elitista dificultando a apresentação e a apropriação democrática do patrimônio. A partir dessa reflexão,

Meu ponto de vista é que a cultura visual é uma coleção de aportes intelectuais sobre as práticas visuais, na vida cotidiana, particularmente, sobre essas manifestações que nos brindam uma imagem de nosso tempo e que nos permitem repensar as narrativas dominantes sobre o passado. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 207)

A cultura visual oferece possibilidades de confrontar as narrativas hegemônicas do passado. No entanto, essa compreensão necessita de questionamentos tais como: como podemos “desfiliar” concepções de patrimônio que amparam ações preservacionistas e conseqüentemente as mediações pedagógicas que as sustentam?

Para se visualizar a desfiliação torna-se fundamental fazer uso das marcas cronológicas, encontradas nos conceitos, simbologias, vislumbres e cronótopos que se tornam referências do discurso hegemônico, bem como das sucessivas fraturas que vão ocorrendo na constituição do mesmo.

### ***Cronótopos por se preservar***

“O termo *cronótopo*, como foi usado por Bakhtin, denota uma configuração dos indicadores espaciais e temporais num cenário ficcional onde (e quando) certas atividades e histórias acontecem” (CLIFFORD, 1994, p.83). Se se transporta esse entendimento para a função simbólica que alguns bens culturais ou patrimoniais desempenham, podem-se gerar algumas reflexões em torno destes bens e das narrativas em que eles se inserem.

Na narrativa de Rodrigo Melo Franco de Andrade, os monumentos arquitetônicos históricos e religiosos, por sua representatividade, podem ser pensados como os *cronótopos* que dão coerência ao discurso da “fase heróica”. Gonçalves acrescenta que

Nas narrativas do patrimônio cultural do Brasil, Ouro Preto e as “cidades históricas de Minas” desempenham a função de cronótopos por meio dos quais uma narrativa histórico-política e cultural ou artística ganha coerência e autenticidade. (*op. cit.*, p. 118)

Para o exemplo de Ouro Preto, os valores alegóricos afirmados pela representatividade histórica de personagens e do próprio espaço de acontecimentos memoráveis para a nação, no caso o episódio da independência nacional, coexistem com o sítio urbano concreto, as casas, as ruas... São os objetos concretos que autenticam a metáfora do conhecimento. É a experimentação visual do real que o autentica como discurso histórico, como visualidade.

O processo de se instituir a categoria de patrimônio compõe-se de um simbolismo que transforma objetos em relíquias, monumentos ou lugares históricos. A sequência do processo culmina na persuasão de que os objetos do patrimônio conferem à nação a sua concretude. Para Rodrigo, a função desse patrimônio era “ensinar à população valores tais como a unidade e a permanência da nação” (*idem*, p. 81). Minas Gerais, como um todo, é tratada como uma espécie de representação sagrada de uma identidade brasileira, no discurso de Rodrigo.

Voltando ao *cronótopo* de Ouro Preto, a cidade se tornou inspiração e modelo de civilização para a “fase heróica” de Rodrigo. Mais que isso, emergiu na cidade o que chamamos de “turismo cultural”, enlevada por seu acervo barroco tido como o mais importante do continente sul-americano (*idem, ibidem*). Ouro Preto era capaz de autenticar valores genuinamente brasileiros por representar modelos de “tradição” e “civilização” tão enfatizados por Rodrigo. O resultado deste panorama é quase um culto materializado pela preservação que empreende processos de restauração, fomento por meio de publicações, dentre outras medidas que prenunciam uma espetacularização. Como os habitantes da cidade que recebem a *patrimonialização* exacerbada, algo que as pesquisas e estudos do âmbito patrimonial pouco exploraram. Além disso, outras cidades que por motivos diversos não participaram desse processo deixariam de valorar sua *patrimonialidade*, e esta mesma *patrimonialidade* teria possibilidades diferentes se passível de *patrimonialização*?

Observemos outro *cronótopo* da preservação do patrimônio brasileiro, este que marca a narrativa de Aloísio: ainda que tenha-se efetivado após sua morte, o

processo é decorrência de sua atuação. O Iphan, em 1984, tombou como monumento nacional o Terreiro Casa Branca, em Salvador, um centro religioso de descendência afro-brasileira, o mais antigo terreiro de Candomblé – estaria aqui um dos focos da sua justificativa como patrimônio. Por meio do Terreiro Casa Branca, a ênfase no discurso de Aloísio sobre a diversidade cultural tomava forma e era autenticada. Assim, poderíamos dizer que “metáforas visuais, como Ouro Preto e o Terreiro Casa Branca, ‘carregam’ em si mesmas significados específicos, traduzíveis em uma formulação literal” (*idem*, p. 121). Ouro Preto representaria, assim, a tradição que tece o discurso de Rodrigo, ao passo que o Terreiro Casa Branca, a diversidade cultural e a cultura popular enaltecidos por Aloísio. Como se portam os espectadores do que podem ter gerado essas narrativas para os dias atuais é um ponto importante para a tessitura de uma reflexão.

Antes de analisarmos a égide que move os *cronótopos* das narrativas de Rodrigo e Aloísio, passemos à consideração de um outro modelo – a cidade de Triunfo. Triunfo é uma pequena cidade no sertão de Pernambuco, descrita por Aloísio Magalhães, em discurso datado de 1980, com uma profunda nostalgia advinda da sensação de encontrá-la harmoniosa, quase intacta aos avanços modernos e perfeitamente mantida quanto a suas peculiares características arquitetônicas. Um achado para quem lida com os complexos centros urbanos. Um relicário a se defender para Aloísio. A questão é que não só Triunfo, mas também muitos outros lugares em semelhante condição parecem ameaçados pela perda da sua “autenticidade”, apenas pela condição de serem “autênticas”. A perda é uma constante ameaça a ser extinta, distanciada da nação, tanto para Rodrigo quanto para Aloísio.

Para Rodrigo, a nação e o patrimônio histórico e artístico brasileiro estavam ameaçados pela negligência e pela falta de conhecimento da população. Para Aloísio, era a perspectiva de homogeneização advinda do processo crescente de globalização que ameaçava a “integridade” das referências culturais que formavam o patrimônio cultural brasileiro. Aloísio já via, portanto, como interferência a situação atual:

É como se o Brasil fosse um espaço imenso, muito rico, e um tapete velho, um tapete europeu cheio de bolor e poeira tentasse

cobrir e abafar esse espaço. É preciso levantar esse tapete, tentar entender o que se passa por baixo. (MAGALHÃES, *op. cit.*, p. 42)

Assim,

Cada um dos contextos histórico-políticos em que se inserem os discursos de Rodrigo e de Aloísio sobre o patrimônio cultural, em função mesmo daquele compromisso entre diferentes matrizes intelectuais, faz com que a retórica da perda seja instrumentalizada segundo distintos projetos políticos de construção nacional, o que torna possível transformar a fragmentação em reconstrução e o sentimento de nostalgia em esperança. (GONÇALVES, *op. cit.*, p. 108)

Esses projetos políticos que almejaram a construção nacional nos anos 30-40 e 70-80 sedimentaram as bases e a forma de entender o patrimônio cultural brasileiro. Os caminhos da *patrimonialização* brasileira que se seguem nos dias atuais têm muito dos preceitos de Mário, Rodrigo e Aloísio.

## **Percorrendo o patrimônio contemporâneo**

Depois de anos de uma política patrimonial reflexiva e relativamente estável, o Governo Collor, provocaria, em 1990, o que os vários autores chamam “desmantelamento da área de cultura” (FONSECA, *op. cit.*, p. 218). O Iphan/FNpM foi extinto e passou a existir apenas como IBPC – Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural. A prática do tombamento foi paralisada e só voltaria a acontecer com o restabelecimento do Iphan e de seu conselho consultivo em 1992, já sob uma nova realidade e novos desafios.

As atuais políticas contemporâneas de patrimônio cultural são capazes de reinventar cidades. Segundo o pesquisador Rogério Proença Leite, os conflitos das intervenções contemporâneas das políticas de patrimônio podem ter sido postos em reflexão pela primeira vez por

[...] Walter Benjamin em 1935, quando, ao comentar as reformas urbanas de Paris – feitas por Haussmann no contexto do bonapartismo autoritário pós-1848 –, lembrava que a intenção de adequar

a capital francesa às necessidades de circulação que a cidade industrial reclamava foi também uma operação política. O "embelezamento estratégico" de Paris pretendia, além de criar uma imagem moderna de cidade, disciplinar os usos do espaço urbano: a abertura de grandes e largas avenidas não só dificultava a construção das barricadas operárias como ajudava a ação da cavalaria de Bonaparte. (LEITE, 2007, p. 18)

Ainda segundo Leite, "mais de cem anos depois, as práticas de intervenção urbana continuam a 'embelezar' estrategicamente as cidades históricas" (*idem*, p. 19) por meio de políticas de patrimônio cultural que visam ao "enobrecimento". Estaria aqui assentado o eixo da discussão atual sobre patrimônio cultural que intervém nos bens culturais como mercadoria cultural, alterando os sentidos do lugar e tornando o cidadão consumidor. As políticas de "enobrecimento" alteram a paisagem urbana, com a transformação de sítios históricos degradados em áreas de entretenimento urbano e de consumo cultural. A problematização estaria assentada no fato desse uso de uma suposta autenticidade da tradição e da espetacularização dos bens culturais para consumo visual. Ainda segundo Leite (*ibidem*, p. 20), essas políticas urbanas contemporâneas "têm recolocado o debate sobre patrimônio cultural em torno de temas caros às ciências sociais, tais como identidade, cidadania, memória e democracia cultural".

Na medida em que os conflitos no trato das questões patrimoniais são assumidos por estudos e reflexões, pode-se "repensar os usos contraditórios da patrimônio cultural" (CANCLINI, 1998, p. 193) e a mediação que atua sobre estes usos. Justamente para repensar, considerando todo o percurso aqui traçado, seus enfrentamentos, simbologias, conceitos arraigados e cambiantes, *cronótopos* e vislumbraamentos, vejamos três formulações de Bernard Darras (2008, p. 125) que evidenciam a gênese de um pensamento crítico relevante esta pesquisa:

- Nas sociedades democráticas, as semioses e os sistemas de valores das organizações antigas, principalmente aristocrática, são compatíveis com os desafios da democracia?
- Estes sistemas de valores não estão na raiz das divergências ideológicas, dos paradoxos e das políticas prejudiciais para o desenvolvimento da democracia?
- Para colocá-la mais precisamente: não pode ser considerado o patrimônio artístico como um repositório de semioses elitistas e

valores hegemônicos herdada do privilégio aristocrático? E se assim for, o que se deve fazer? <sup>22</sup>

Os questionamentos de Darras podem levar a entender a reflexão como cíclica, ou que tenhamos retornado ao ponto de partida da proposta de olhar criticamente para os processos de construção do universo do patrimônio por meio de narrativas. Mas a intenção se ajusta ao sentido da ampliação do entendimento de patrimônio com subsídio nos estudos da cultura visual. Dispostas as problematizações, cabe observar possibilidades, agenciamentos, considerando a “heterogeneidade, mobilidade e desterritorialização” (CANCLINI, 1998, p. 166) do mundo contemporâneo. Sobretudo, a abordagem da mediação do patrimônio não deve desprezar as forças de transformação histórica e as relações que se estabelecem entre a vida social e o artefato patrimonial. Importa considerar, como Canclini (*idem*, p. 202), que “toda operação científica ou pedagógica sobre o patrimônio é uma metalinguagem, não faz com que as coisas falem, mas fala delas e sobre elas”.

A cultura visual desponta como um campo de estudo transdisciplinar, capaz de proporcionar deslocamentos de concepções tradicionalistas e estagnadas para a consideração dos aspectos do cotidiano. Um fenômeno cultural só pode ser compreendido de forma consistente se for integrado a um *corpus* de significados comuns e incorporado ao seu processo interpretativo cotidiano. Se a mediação patrimonial não considera esse fato, não há como superar ligação distante e efêmera entre sociedade e patrimônio.

O direcionamento de focos para as visualidades dá ênfase a questões de contexto como o discurso da apropriação, as teorias pós-estruturalistas – morte do autor, fim da história, o postulado da autonomia e a desconstrução – os debates sobre a crise da representação e o discurso da diferença/exclusão, temas que tiveram influência decisiva no sentido de colocar sob suspeita valores associados à modernidade. (MARTINS, *op. cit.*, p. 30)

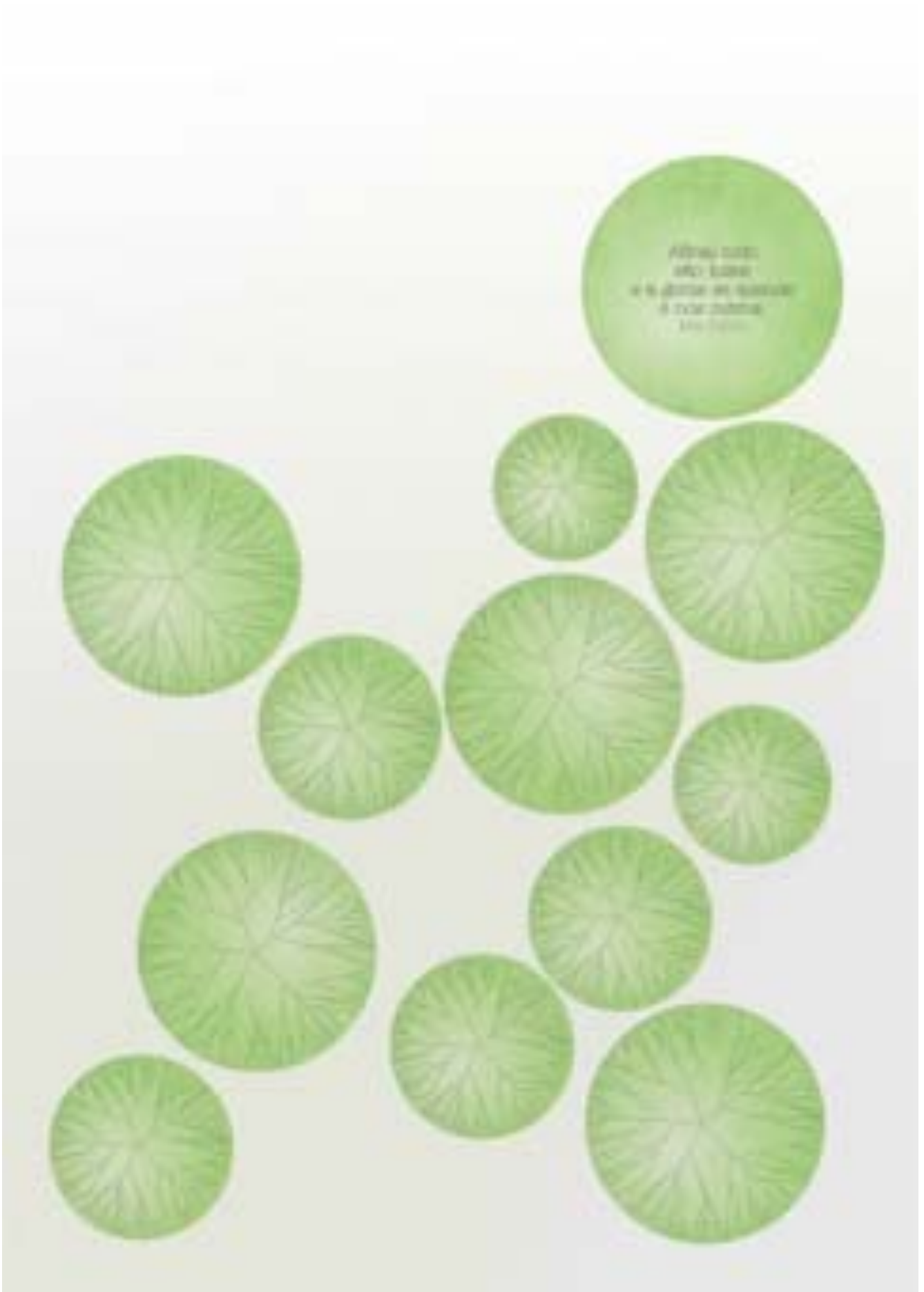
---

<sup>22</sup> T.A.



Todas essas indicações de conceitos residuais refletem-se como questionamentos ao campo do patrimônio que, no Brasil, está ideologicamente centrado numa concepção modernista.

Cabe considerar ainda outra vertente – o patrimônio como forma de alegoria visual (GONÇALVES, *op. cit.*) que se expressa num “local onde a produção e a circulação dos sentidos ocorrem e são constitutivas de eventos sociais e históricos, não simplesmente uma reflexão deles” (DIAS, 2008, p. 39). Nesse sentido, nas relações imbricadas sobre as práticas visuais e para além delas, não estamos inertes ou alheios aos processos de *patrimonialização*, ou mesmo à *patrimonialidade*, na medida em que o sentido de “ser patrimônio” é construído pela sociedade da mesma forma que este sentido a constrói.



## CAPÍTULO III

### Agir sobre a cultura e o patrimônio por meio da educação

Construir conhecimentos sobre o universo que nos cerca é algo inerente à capacidade humana. Propagá-los é parte do que se entende como função da educação. Iniciando uma reflexão sobre posturas educativas, Najjar propõe que

Toda e qualquer relação social possui um caráter educativo, se entendermos por educação o processo de formação humana. Assim, a educação se efetiva na família, no trabalho, nas igrejas, nos grupos de amigos, no futebol, enfim, na vida. Viver é educar e ser educado, num ininterrupto processo de ensino-aprendizagem que marca a existência humana. (NAJJAR, 2006, p. 173)

Esse processo pode ser tão intenso que se torna “invisível”, como aponta Brandão (1995, p. 13), ao descrever um cotidiano indígena em que crianças aprendem a observar, entender e imitar os mais velhos. E, no momento em que parte desse processo a manifestação do esforço de agir sobre o mundo atentando ou tendo um mínimo de interesse para com os resultados dessas ações, torna-se claro o conhecimento adquirido de forma profunda e crítica.

O trabalho com o patrimônio perpassa pela formação de pessoas e pelo agir sobre a cultura e sobre o patrimônio que a elas é concernente. Ao mediar relações estabelecidas entre comunidade e patrimônio cultural, estes mesmos mediadores estão interferindo no mundo e no processo dinâmico da formação cultural, numa tessitura de relações entre as pessoas envolvidas.

Tanto no processo da *patrimonialização* quanto no entendimento da *patrimonialidade*, estão intrínsecas as intenções educativas, como o presente trabalho já deixou transparecer nas narrativas precedentes. Os contextos nos quais a construção de conhecimentos se empreende podem ser os mais diversos; a escola, “locus do processo ensino-aprendizagem” (NAJJAR, *op. cit.*, p. 173), talvez detenha a associação mais evidente com esse sentido. Mas, se a educação depreende-se da formação humana, esta também se contextualiza nas relações familiares, entre grupos sociais que se constituem por interesses afins (religião, esporte, trabalho etc.). Em suma, o que se observa é um processo de vivência e educação inerentes. Educação e patrimônio – revelando valores e desvelando práticas sociais,

Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem a troca de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, *op. cit.*, p. 11)

A questão que pretendo abordar centra-se nesse desenrolar, contínuo, dinâmico, mas não linear e que absorve intenções de outrem. Mais uma vez recorrendo a Brandão (2007, p. 16), tomo emprestado o termo “dimensão pedagógica” ou educativa – o coração pulsante da reflexão que delinea as possibilidades do patrimônio cultural dentro de uma dinâmica contemporânea, em que os bens culturais podem “converter-se em elementos fundamentais para o enriquecimento das experiências pessoais e para a melhor compreensão das experiências alheias” (AGUIRRE, *op. cit.*, p. 18).

Quando falo do centro da abordagem, preocupo-me em não direcionar os argumentos para uma análise sistemática ou histórica da própria educação, o que demandaria outro esforço e referencial teórico. Para além da educação como atividade instituída, interessa-me compreender a existência da possibilidade de abrir caminhos para práticas educacionais ainda não previstas (CHAGAS, 2004) ou revisitar o fértil terreno do que já se experimentou e planejou. Tudo isso no escopo do patrimônio cultural, na sua dimensão educativa que vai-lhe prescrevendo usos.

Para ajustar este intento, mantenho a continuidade do capítulo anterior e trago de volta à cena a figura de Aloísio Magalhães; dentre suas múltiplas narrativas, tem-se especial atenção às práticas pedagógicas levadas a efeito pelo grupo atuante do CNRC – “experiências de educação pensadas e postas em prática através do processo de ativação da cultura” (BRANDÃO, 1996, p. 32).

## **Conectando educação e cultura**

Educação e Cultura não eram sequer duas linhas paralelas, mas uma grande linha, um grande itinerário dedicado ao problema da Educação e pontilhado de presenças maiores ou menores de fenômenos culturais. (MAGALHÃES, 1997, p. 241)

Nesse discurso, Aloísio Magalhães questiona a visão segmentada (no pensamento político), desses planos conectados na realidade social de um “país em movimento, num país não feito ainda” (*idem*, p. 241). Segundo ele, está na educação o canal por onde transita a cultura e, do ensino, esta última não deveria distanciar-se. Discussão esta que provavelmente não surgiu nos tempos modernos de Aloísio, por ali não ficou nem atualmente se encerra. Estreitar os laços entre escola e comunidade/contexto cultural local é desafio contemporâneo. É proposição contemporânea.

Assim, talvez mesmo por propor diálogos num ambiente pós-moderno, a conexão entre educação e cultura guarde riscos, incongruências e entendimentos superficiais. Com uma força semelhante, provoca reflexões que sobressaem na “noção de que o significado de objetos artísticos e culturais é instável e, portanto, suscetível a mudanças, e que a compreensão crítica da experiência visual está vinculada a experiências subjetivas incorporadas às práticas culturais” (MARTINS, *op. cit.*, p.1355). A instabilidade e as diversas formas em que o ver se apresenta interferem nas relações pedagógicas que se possam estabelecer, de modo que formatar conhecimentos a serem repassados, na condição de mediação, pode implicar “simulacros” (BAUDRILLARD, 1991) de determinadas existências culturais. Reside aqui uma preocupação necessária à *patrimonialização*, que, por vezes, considera mais os interesses políticos assentados no enobrecimento e na espeta-

cularização dos bens culturais, que acabam por se materializar na *patrimonialidade*, em detrimento ao caráter dinâmico da cultura e do patrimônio das diversas sociedades. Desenvolver esse pensamento faz reverberar as distâncias e/ou a proximidade entre as ações institucionais e educacionais.

E, se principiarmos a falar sobre a mediação, cabe visualizá-la em suas diferentes formas. Numa ligação com o início do capítulo, com as primeiras abordagens referentes ao tema educação, pode-se entender o professor/educador como figura central da mediação no compasso de que a escola contextualiza por excelência o espaço do ensino-aprendizagem. Entretanto, antes mesmo de prosseguir com este foco, revela-se uma dicotomia algo abstrata entre o que se pode denominar educação formal e não formal. Aloísio Magalhães alerta para o excesso de formalismo e cristalização dessa divisão, entendendo que:

Se partirmos para uma ideia de que o processo de conhecimento, de que o processo de educativo como um todo, de que a formação do cidadão, é uma coisa única, é uma unidade em si, vemos que o importante não é alfabetizar no sentido formal da palavra, que o importante não é letrar o indivíduo, que o importante não é suprir uma lacuna que possa existir na formação do homem, mas o importante é prepará-lo para a vida democrática e livre, que o importante é dotar o cidadão dos apetrechos, dos requisitos que são indispensáveis a uma ação do homem integrado ao seu contexto, à sua cultura. (MAGALHÃES, 1997, pp. 248-249)

Defendendo, dessa maneira, o que ele denomina “educação permanente”:

Porque se na verdade a educação permanente pretende essa ideia da integração completa do homem ao conhecimento, sobretudo ao conhecimento do universo próximo a ele, que lhe interessa como cidadão, se é este o espírito da educação permanente, temos que ter muito cuidado com a dicotomia do que é uma coisa formal e do que é uma informal. (*idem*)

Desta sua colocação é possível reiterar a noção de que a educação acontece em contextos vários e que o professor, seu mediador, não necessariamente é o único profissional que incorpora a tarefa de educar. Assim, por exemplo, instituições que se entendem no papel de educadores coletivos e inserem em sua prática o desenvolvimento de atividades educativas concretizam processos sistematizados de formação de pessoas. Para além dos conflitos da linguagem, dos

conceitos e de ordem metafísica, interessa considerar o sentido fluido e tênue da formalidade e da informalidade. Em mais algumas palavras, a ideia que incito se traduz no desejo de não desconsiderar a dimensão educativa que pode-se estabelecer em espaços ditos não formais. A importância desse fator está, inclusive, justificada na escolha de narrativas que provêm de um espaço assim, não formal. Imersos no contexto da *patrimonialização* brasileira, em um período de tempo efervescente, voltamos os olhos para as instituições do patrimônio que “educam porque, com seu trabalho, interferem no mundo e, a partir desta interferência, tecem relações [...]” (NAJJAR, *op. cit.*, p. 174), interferência esta que não se restringe a um pequeno grupo de especialistas, mas abarca parcerias e a própria comunidade, agindo sobre a cultura e o patrimônio por meio da educação. E, extrapolando limites, essas ações vão transitando também entre os espaços formais, dentro da escola, como veremos ainda mais adiante.

## **Estratégias pedagógicas**

Concentrando-se no trato da cultura pela mediação pedagógica, faz-se necessário atentar para as possibilidades de projeção desses “entendimentos culturais”, como a diversidade e o pluralismo são percebidos e tratados no processo de construção do conhecimento. Segundo Jan Jagodzinski (2005, p. 661),

Escrever [acredito ser válido também dizer: compreender] sobre o panorama pluricultural dentro do contexto de arte-educação [considerando, inclusive, suas íntimas relações com a cultura e o patrimônio], em nossos dias, é uma tarefa “impossível” – impossível porque não há uma clara linha demarcatória separando a ideologia da realidade, mas, ainda assim, embora a ideologia já esteja em ação em tudo aquilo que é experimentado como ‘realidade’, a tensão que mantém viva a *crítica* da ideologia precisa, no entanto ser mantida. Sem, tal esforço, a arte-educação multicultural cai em formas sem esperanças de pluralismo e de relativismo, os quais, devo argumentar, reproduzem a hegemonia branca ocidental existente no pensamento visual como o *West and the Rest* (O Ocidente e o Resto) – Chinweizu, 1978. (JAGODZINSKI, 2005, p. 661)

O que traz de volta à cena a instabilidade e a dúvida nas formas de ver e tratar o fenômeno cultural e, à luz dos aportes dos estudos e da educação para a cultura visual,

[...] põe em evidência o fosso que separa as práticas pedagógicas institucionais da realidade do mundo vivido, ampliando a distância que se produz entre o modo como a escola educa e os espaços onde crianças e jovens encontram suas referências culturais. (MARTINS, *op. cit.*, p. 1355)

Contudo, emerge das possibilidades da cultura visual o discurso desfilatório das formas hegemônicas do aprendizado, considerando, sim, o artefato cultural com sua densidade de experiências humanas, dando lugar à flexibilidade da mudança e ressaltando que a instabilidade e a incerteza têm seu papel relevante no “pensar a educação”, como afirma Martins (*idem, ibidem*). Seria uma aproximação com o contexto pós-moderno da diversidade cultural dos tempos atuais – o que Jagodzinski (*op. cit.*, p. 684) chamou de “educação de um habitante global”, um planejamento culturalmente diverso para a educação, sem amarras e sem caracterizar-se como um simples “acréscimo” do trabalho educativo. Para entender o sentido de “acréscimo”, cabe verificar a forma como, por vezes, impõe-se o cânone, o hegemônico, que se estabelece central no sentido de representatividade, frente a “tipificações reguladoras e estereótipos culturais, tornando as culturas nativas e povos não brancos e não ocidentais [de uma forma geral, a cultura popular] identificáveis e utilizáveis em salas de aula” (*idem*, p. 665). Dessa forma, as manifestações culturais convencionadas como populares travestem um papel inativo, não ameaçador diante do já estabelecido programa cultural/educativo.

Magalhães (1997, pp. 249-250) contribui novamente com esse esforço reflexivo utilizando-se de uma passagem de sua narrativa. Ele conta que, ao manter contato com documentos antigos, ligados ao Segundo Reinado, encontrados sob a posse de uma velha senhora em Tiradentes, Minas Gerais, surpreendeu-se com exercícios caligráficos do menino príncipe D. Pedro. A surpresa, pois, não viria do padrão estético da letra ou mesmo da exaustiva sequência de repetições, mas do conteúdo escrito, dezenas de vezes reescrito. “O príncipe deve fazer tal coisa, o príncipe não deve fazer tal coisa. É próprio ao príncipe comportar-se dessa maneira. É próprio ao príncipe não se comportar dessa maneira”. A perplexidade da



descoberta incitou a comparação, o pensamento crítico e, então, o autor identifica a imposição (des)velada de ideias no processo pedagógico frente a uma situação inversa, em que a experimentação não seja sublimada pela conceituação – esta possibilidade educativa ele nomeia como “educação para a liberdade”.

A educação do príncipe é de cima para baixo e obedece a todo um programa impositivo, compulsório, do conhecimento e da criança. A educação para a liberdade é livre, é espontânea, é feita à base de um aprendizado direto com a realidade. É de baixo para cima.

A educação do príncipe pretende a continuidade do processo civilizatório, mas nessa continuidade se mascara a ideia da permanência, do controle, da inevitabilidade de uma continuidade formal do aprendizado do homem. A educação para a liberdade, ao contrário, leva-o ao experimental, leva-o ao real, leva-o ao contato verdadeiramente com as coisas. (*idem*, pp. 250-251)

A partir da descrição breve dessa experiência inusitada, entendem-se a delicadeza e a força do papel de mediador ou educador. E, no contraponto da “educação do príncipe” com a “educação para a liberdade”, sobrevive a frouxa delimitação da educação formal e informal, quando se espera que a formalização não deva remeter à imutabilidade de referências culturais, mas que considere as diversas realidades e contextos culturais dentro de um processo pedagógico descentralizado.

## **O simbolismo da cidadania**

Como o escrito no CAPÍTULO II, do simbolismo da nação supõe-se um patrimônio conciso, representativo, capaz de materializar-se na significância de todo um povo. Do universo simbólico de um grupo social resplandece a tendência da escolha do patrimônio de uma sociedade, convergindo para o que se define como sua cultura – seria o simbolismo da cultura presente nas narrativas de patrimônio.

Na linha desse entendimento, do universo simbólico do patrimônio sobrevém a cidadania, quase automaticamente, quando o discurso perpassa pela intenção educativa. A educação “permanente” e “para a liberdade” de que tratava

há pouco, percorrendo a narrativa de Magalhães, está densa do sentido de direitos e deveres inerentes ao ser cidadão. O próprio sentido de nacionalidade, também simbolicamente ligado ao que um povo considera como seu patrimônio, é um pressuposto da cidadania. Ainda que não seja um conceito estanque, pois pode diversificar-se ao longo dos tempos e dos espaços, é almejado como motivo de regozijo. Este mesmo conceito pode ter motivado um direcionamento particular da dimensão educativa do patrimônio que, a meu ver, transforma essa dimensão quase natural e decorrente de seu próprio caráter em intenção declarada de fortalecimento identitário. Esse direcionamento da educação para o patrimônio converte-se numa “ferramenta estratégica para a sensibilização da comunidade, no sentido de reconhecer os valores que elegeram os seus bens culturais como patrimônio” (SANTOS, 2007, p. 159). E, de forma semelhante como a “causa” patrimônio consolidou-se nos ideais da preservação e nas políticas públicas de salvaguarda, que vieram sustentando a *patrimonialização* brasileira, também o viés da educação, sedimentado pelo princípio da cidadania, imprimiu à experiência pedagógica intenções e aspirações relacionadas à conscientização do indivíduo e à valorização do bem patrimonial.

Assim, a educação assumirá seu papel de agente no processo social, produtora de saber e não apenas consumidora e reprodutora de conhecimentos dados; as ações educativas voltadas para a preservação devem contribuir para a formação de sujeitos ativos e livres na construção de sua própria vida e da dimensão coletiva a ela inerente. É essa dimensão coletiva, conquistada e reafirmada, que permite ao indivíduo ressignificar termos como cidadania, participação, responsabilidade e pertencimento. A educação pode ser um dos meios através dos quais se desvende o rosto digno da diversidade brasileira. (CASCO, 2006)

Os desafios que o ressignificar estabelece estão assentados nas relações que os indivíduos e grupos sociais levam a efeito para com o patrimônio cultural. E a forma como irá materializar-se a mediação que interfere nesse processo precisa considerar “a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com as diferenças” (CHAGAS, *op. cit.*, p. 145).

Nesse sentido, tentativas de padronização ou criação de um modelo, de uma metodologia de trabalho única, trazem riscos para experiência plural e para a

democratização do acesso ao patrimônio e podem, até mesmo, ser entendidas como uma tentativa de domínio segundo um pensamento hegemônico. Como Chagas (*idem, ibidem*) reforça, a educação voltada para o patrimônio pode ser “emancipadora ou repressora, fértil ou estéril, transformadora ou conservadora”. Nenhuma dessas possibilidades deve ser ingenuamente desacreditada ou mesmo desconsiderada, pois valores e interesses são concretos e não sobrevivem por acaso, ou sem terem uma razão. Agregar o sentido de patrimônio a um bem cultural é uma construção social e constitui-se de um processo que não se isenta de conflitos, dissonâncias, acordos, desacordos e escala de valores.

Tratando, por fim, das responsabilidades e direitos que são matizados a uma comunidade, retomo a pergunta de Aguirre: é possível uma visão “matrimonialista” do acesso ao patrimônio? (AGUIRRE, *op. cit.*, p. 15)<sup>23</sup>

## **Das referências às diretrizes**

O termo referência toma proporções e caminhos importantes na narrativa que alinha educação e patrimônio. Problematizando-o é possível perceber que a referência não sobrevive só, haverá sempre o algo referenciado. E, para falar em referência cultural, trata-se de um conglomerado de laços sociais entre indivíduos e de diálogos promovidos entre diferentes tempos e diferentes indivíduos. Sobre-tudo, há algo que se compartilha, envolto em um universo simbólico de valores de potencial ressemantização, sendo possível a formação de um sistema de referências culturais singulares para esse contexto definido.

Na instância prática, o trabalho com o patrimônio que se ajusta a esse entendimento de referências culturais amplia-se, de forma que a prática da preservação e da salvaguarda deixa de ter um eixo eminentemente técnico. Isso quer dizer que a atribuição de valores que marca o processo de instituição de um patrimônio não se deve prender apenas a valores intrínsecos ao bem patrimonial propriamente dito, como a monumentalidade, a autenticidade e valores artísticos/estéticos já problematizados aqui, anteriormente, com o auxílio da visão de

---

<sup>23</sup> T. A.

Aguirre (*op. cit.*). Essa descentralização de valores representa o “deslocamento do foco do bem patrimonial”, como fala Fonseca (2000, p. 11):

Quando se fala em referências culturais, se pressupõem sujeitos para os quais essas referências façam sentido (referências para quem?). Essa perspectiva veio deslocar o foco dos bens [...] para a dinâmica de atribuição de sentidos e valores. [...] Levada às últimas consequências, essa perspectiva afirma a relatividade de qualquer processo de atribuição de valor – seja valor histórico, artístico, nacional etc. – a bens, e põe em questão os critérios até então adotados para a constituição de patrimônios culturais, legitimados por disciplinas como a história, a história da arte, a arqueologia, a etnografia, etc. Relativizando o critério do saber, chamava-se atenção para o papel do poder.

Cabe voltar à questão de Aguirre (*op. cit.*), há pouco citada: se há a possibilidade de uma visão “matrimonialista” em relação ao acesso ao patrimônio, então,

Na resposta positiva a esta pergunta é onde aparece a educação como elemento necessário para que os cidadãos possam tomar a palavra e para que a relação do especialista com a comunidade – na definição do realmente significativo – seja mais fluida, rica e transformadora.<sup>24</sup>

Justamente assentada numa relação fluida, rica e transformadora entre comunidade e gestores oficiais do patrimônio estaria uma gestão positiva do poder que depreende da seleção e atribuição de valores aos bens culturais. Vemos também que a educação ocupa uma condição precisa e essencial, o que direciona a presente discussão. Contudo, antes mesmo de tomar por foco este apontamento, proponho observar a atuação de um grupo que traz como sua própria nomeação a palavra e o conceito “referência”. Reitero como conceito, pois o chamado “grupo da referência” oxigenou, a partir de meados da década de 1970, o trabalho da preservação, de dentro do Iphan para a vida do patrimônio cultural nas comunidades, tomando a noção de referência cultural como discurso.

Um de nossos narradores-chave deste capítulo, Aloísio Magalhães, esteve, então, à frente de um grupo que se consolida com o intento de “lançar um novo olhar sobre os processos culturais” (FONSECA, 2005, p. 147) “e propor uma forma

---

<sup>24</sup> T.A.

nova e moderna de atuação na área de cultura” (FONSECA, 2000, p. 14). As influências de pessoas ligadas a áreas, digamos não hegemônicas do conhecimento relacionado ao patrimônio, como o design, a indústria e a informática, imprimiram ao CNRC (Centro Nacional de Referência Cultural) um modo de atuação em que “tudo – o objeto, o método, a forma de trabalhar e arregimentar pessoal, e mesmo o formato institucional – se propunha como diferenciado” (*idem, ibidem*). A proposta de atualização do CNRC foi concomitante às crescentes críticas feitas ao modelo preservacionista praticado, até então, pelo Iphan, que privilegiava os marcos de uma cultura do colonizador em detrimento da cultura popular de um país em transformação.

Nesse ínterim, muito se planejou, nem tanto se cumpriu (diversos projetos do CNRC não tiveram a oportunidade de serem concretizados), mas, mesmo diante das críticas e do desafio do trabalho em pleno regime militar, o “grupo da referência” legou às gerações futuras do trabalho com o patrimônio proposições e visões que carregam um senso crítico essencial para se pensarem as relações e percepções culturais até hoje. Dessas experiências de trabalho surge uma importante contribuição:

[...] a elaboração do documento *Diretrizes para a Operacionalização da Política Cultural do MEC*, de 1983 [...]. Nesse documento, é claramente afirmado o princípio da parceria entre Estado e comunidade na produção e preservação dos bens culturais [...]. (*idem, ibidem*)

São prenúncios de experiências entre educação e os diferentes contextos culturais que o país congrega. A seguir, aprofundando a dimensão educativa do patrimônio que se faz mostrar na ação do CNRC, veremos que “a educação – uma das dimensões da cultura – aponta [...] para questões de autonomia, autoria e cidadania postas pelas novas relações entre sociedade e Estado no Brasil [...]” (QUINTAS, 1996, p.1).

## **Cultura, contexto e experiência educativa: o projeto Interação**

Para que seja possível vislumbrar a forma com que o “grupo da referência” soprou rumos para diretrizes e apresentou possibilidades do trato da cultura e do patrimônio na educação, volto os olhos para um projeto desenvolvido no âmbito do CNRC, logo na época da sua incorporação à Fundação Nacional Pró-Memória. Dezenas de experiências, subprojetos, nesse âmbito foram empreendidas, nas mais diversas partes do país, sob a gestão de governos municipais, secretarias de educação, universidades, entidades civis, dentre outros. Procurou-se levar à escola o dado cultural, abordar o cotidiano na sala de aula.

Segundo alguns dos coordenadores do projeto, não haveria um modelo a seguir, mas “diretrizes gerais de ação” (QUINTAS, 1985, p. 7). E interação se justifica pelo próprio significado: “não se trata de eliminar o saber da escola, [...] ou inversamente ignorar o conhecimento vivo que a comunidade está produzindo em seu cotidiano, mas sim, promover a interação entre estes dois saberes [...]” (*idem*, p. 8).

Cabe dizer que o contexto temporal no qual o projeto é idealizado tem uma grande complexidade social, política e cultural. No âmbito político, um governo autoritário despertava a desconfiança do controle exacerbado sobre a ação do próprio CNCR. E, num país em movimento, como Aloísio sempre enfatizou, onde se começava a refletir sobre o avanço da tecnologia e da indústria frente o universo das tradições populares, a gestão da cultura e do patrimônio exigia uma postura crítica e dinâmica, a ponto de ser capaz de vislumbrar os “novos patrimônios” (FONSECA, 2000, p. 12) e os sujeitos que a eles se conectavam. O universo da educação parece ter-se constituído no lugar onde o embate teórico e prático mais se reforçou. Segundo Brandão (1996, p. 64), “há entre muitas, uma crítica sensata que pode ser feita à educação: ela é aborrecida; às vezes é chatíssima. Ela é, na maior parte dos casos de rotina, poderosamente desmotivante”. Quintas (1985, p. 6) reforça essa afirmação quando fala da ineficiência, numericamente comprovada, da escola de ensino básico brasileira:

A partir destas evidências, arriscamo-nos a entrar neste debate, com uma proposta muito simples: não basta à educação modernizar seu “arsenal” (não é gratuito o uso frequente da expressão ‘população alvo’): é necessário que se considere na formulação de suas diretrizes e na prática cotidiana da escola, as características, e as condições de vida e sobrevivência da população que exerce ou que é usuária da educação. Em outras palavras, é necessário que se inclua o dado cultura como eixo central da educação.

Trazer aqui dados e discussões acerca da experiência do projeto Interação, não se faz com o sentido de marcar essa ação com adjetivos tais como ideal, modelo, ou mesmo como uma experiência única e pioneira. Interessa verificar que as discussões travadas têm ainda uma assombrosa atualidade e que o que se propõe, no âmbito das reflexões, é também capaz de arejar o agir sobre a cultura e sobre o patrimônio por meio da educação numa realidade contemporânea.

## O ponto de vista da interação

Entre os objetivos do projeto, destacava-se a necessidade do estreitamento entre escola e comunidade<sup>25</sup> e, assim, “criar condições para que a escola de primeiro grau, responsável pela educação básica, passasse a ser planejada, gerida e administrada levando em conta os diferentes contextos culturais” (QUINTAS, 1996, p. 1). Vemos, então, privilegiado o discurso de Aloísio Magalhães, que versava sobre o alinhamento da proposta da cultura, do contexto local (considerando os mais diversos contextos locais do Brasil) como eixo da prática educativa, consolidando o caráter plural e diverso da cultura brasileira.

---

<sup>25</sup> De acordo com a proposta do projeto Interação, no que tange “ao apoio à participação da comunidade no processo educacional:

- Entende-se por comunidade o conjunto de pessoas convivendo em um determinado espaço físico e geográfico, com um complexo de diversidades culturais – econômicas, políticas e sociais – que interagem em um processo dinâmico de relações.
- Entende-se por processo educacional um processo mais amplo do que a escolarização e que está inserido num contexto cultural específico.
- Entende-se que a escola não é o único agente do processo educacional. Associações de bairro, etc. – são outros exemplos de tais agentes.
- Entende-se que a comunidade deve participar ao nível das decisões no processo educacional em cada contexto cultural específico (JEKER & SEGALA, 1985, p. 140).

Para compreender o uso dessa proposta educativa, entender o uso do contexto cultural local dentro da escola, é preciso passar pela questão de que, quando se propõe considerar as vivências, os modos de fazer, de saberes e as questões sociais que identificam um determinado grupo, este contexto cultural não é externo à escola. Ele está no espaço escolar, na medida em que os atores desse processo são os mesmos formadores deste contexto cultural; historicamente, esse distanciamento deixou suas marcas:

Das aulas aos livros escolares, dos livros aos festejos cívicos, o que restou entre nós foi um repertório fetichizado de produtos culturais uniformizados e tornados elementos estrategicamente constitutivos de uma compreensão oficialmente falsa da própria dinâmica da vida brasileira. (BRANDÃO, 1996, pp. 48-49)

Ter em mente essa questão nos distancia de um trabalho pedagógico episódico em relação à cultura, da educação que considera o fator cultural como algo acessório, como um “acréscimo” conforme destaca Jagodzinski, citando algumas linhas antes. Incurrer nesse equívoco é algo que, por vezes, não é muito perceptível para os próprios educadores.

O próprio currículo<sup>26</sup> praticado e institucionalizado na escola pode induzir a um experimentalismo limitado, à cultura como “ilustração” de conteúdos progra-

---

<sup>26</sup> No âmbito do projeto Interação, “relativamente à questão curricular deverão ser considerados os seguintes aspectos:

- Deve-se utilizar teatro, dança, cinema, música, literatura, artes plásticas, fotografia, desportos, museus, casas históricas, etc, na geração e operacionalização de situações de aprendizagem.
- As novas metodologias de ensino deverão ser encaradas como alternativas que emergirão do processo ensino-aprendizagem geradas no contexto curricular proposto.
- O aperfeiçoamento de docentes deve estar calcado no processo de elaboração e execução do currículo. Assim, o aperfeiçoamento será um processo contínuo, inacabado e sempre ocorrendo na base.
- Deve-se considerar a necessidade da mútua instrumentalização dos recursos humanos, que atuam junto às agências de ponta das áreas educacional e cultural, a serem desenvolvidas ao longo do processo.
- Será fundamental que parte do material de ensino/aprendizagem seja elaborado, durante o processo de execução do currículo, pelos agentes da base do sistema educacional lançando mão, sempre que for pertinente, das iniciativas regionais, tanto na formação da bibliografia, como na utilização de outros materiais.
- É importante que a utilização de merenda escolar transcenda o objetivo de suplementar a alimentação da criança e esteja inserida, enquanto parte do repertório cultural da comunidade, no processo educacional. Esta inserção significará o aproveitamento das matérias-primas e receitas alimentares próprias da comunidade como base para o preparo da merenda.



máticos pré-fixados e sob as amarras da divisão curricular em grandes áreas do conhecimento. A partir das experiências do Interação, seus próprios idealizadores reiteram essa circunstância crítica:

A expressão “cultura local” ou “repertório cultural da comunidade” levou a muitos equívocos, entre os quais destacamos duas tendências verificadas com significativa frequência:

- a) de um lado, a segregação entre um ‘de dentro’ e um ‘de fora’ da comunidade, desconsiderando-se comportamentos e hábitos da população, quando esta se apropria de informações veiculadas pela televisão, jornal, rádio, disco, boataria, moda, entre outros;
- b) de outro, as tentativas de “pedagogização” do saber popular. Dentre inúmeros exemplos citamos o caso de um sanfoneiro, conhecedor de todo um repertório musical regional, que foi transformado em professor de música, com a exigência de repassar sua arte de forma sistemática (como a escola ensina), tarefa para ele impossível, pois ele próprio aprendera vendo o pai e outros músicos tocarem. (ESTANISLAU & DANTAS, 1996, p. 12)

Podemos dizer que, compactuando com essa preocupação, que é ainda atual, dentro do espaço educativo, o Governo Federal brasileiro propôs diretrizes (tema transversal Pluralidade Cultural dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*), vigentes na atualidade, para fundamentar os temas culturais na prática educativa:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

---

– A supervisão terá o papel de intermediação entre o processo educacional, que ocorrerá a nível de povoado ou distrito, e os escalões municipal, estadual e federal. Nesta intermediação o supervisor será, antes de tudo, um agente de ação comunitária, tendo como referencial o fazer e o pensar da comunidade inseridos no contexto nacional, ao invés dos referenciais teóricos norteadores dos atuais processos educativos.

– Com este redirecionamento, o supervisor, dentro do largo espectro de sua atuação, será também um agente cultural e um articulador da formulação de experiências de aprendizagem gerados no processo.

– Qualquer espaço físico integrado ao contexto da comunidade deve ser utilizado, e neste sentido tanto pode ser um auditório, uma casa histórica, como uma rua ou praça (JEKER & SEGALA, 1985, p. 141).

[...] O reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. Tal reconhecimento aponta a necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica, na formação docente, é exercício de cidadania. (BRASIL, 1997)

Assim, vão-se revelando perigos do entendimento cultural estático, quando ligado à dimensão educativa, que influenciam diretamente também as relações entre patrimônio e sociedade. Tais iniciativas não devem ser propostas com um direcionamento monolítico que vê necessária a simples consideração de culturas populares por sua condição de minoria – “não é apenas por razão de requalificação do teor do trabalho pedagógico junto a crianças pobres que um projeto proponente aspira pensar e realizar a educação dentro de uma abordagem cultural” (BRANDÃO, 1996, p. 40).

Aos sentidos da cultura visual, podemos “compreender que enxergamos, processamos, codificamos, reverenciamos e interpretamos dentro dos contextos de nossas lembranças, conhecimentos e sistemas de crenças” (SMITH-SHANK, 2009, p. 260) e assim, quando a educação se apropria da cultura em suas mais diversas expressões, a comunidade vislumbra de forma mais transparente seu próprio contexto cultural e, numa forma de retorno, a comunidade oferece à educação a possibilidade de rever-se crítica. Brandão (1996, p. 82) destaca na experiência do Interação uma forma de ação:

Ele trabalhou, portanto, contra uma tradição escolar em nome da possibilidade do estabelecimento de uma nova tradição nos relacionamentos simbólicos entre a cultura escolar e o contexto cultural. Em nome de uma nova tradição nos relacionamentos sociais, pedagógicos e afetivos entre uma agência de cultura chamada escola e um lugar de diferenciação da cultura chamado comunidade.

Estar atento a este processo pode ajudar a perceber desvios que a dimensão pedagógica pode acarretar atropelando a “qualidade de uma sempre presente

e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora” (*idem*, p. 51).

## **Práticas e desafios**

Ao iniciar este CAPÍTULO III, falei sobre o propósito educativo que se pode assumir (indivíduos, entidades e instituições) acerca dos contextos vários em que práticas educativas se alocam e, quando direciono o foco para a experiência do projeto Interação, exponho a interferência externa sobre a escola, o lugar por excelência da educação. Intervir num cotidiano da educação escolar, pretendendo-a renovadora ou transformadora não constitui tarefa fácil. E esse não deixa de ser um dos motivos a que dedico atenção, pois, ao me propor mediadora do patrimônio e refletir sobre essa postura, tangencio em vários pontos nessa trajetória que se pretende pedagógica.

De volta à proposta de renovação sobre a cultura por meio da educação, como fazer democrático o espaço recluso e hierarquizado da escola? O projeto Interação esbarrou no paradoxo da participação de todos no contexto cultural/escolar. Isso desde o momento em que se determinam municípios, escolas e pessoas privilegiadas pelo projeto em detrimento de outros mesmos não escolhidos. Inevitável consequência, a experiência exclusivista estremece a estrutura democrática da ação educativa.

Na atualidade, o próprio Iphan tem-se imbuído de utilizar seu espaço físico como um lugar de aprendizagem voltado para o conhecimento e a preservação. Tomando partido da capilaridade do Instituto, que tem superintendências estaduais e escritórios regionais instalados em cidades históricas, as “casas do patrimônio” acataram premissas básicas como:

- garantir um espaço para colaboração de saberes e difusão do conhecimento;
- realização, promoção e fomento das ações educativas e a articulação das áreas de patrimônio cultural, meio ambiente e turismo, dentre outros campos da ação pública;

- manutenção e disponibilização das informações e acervos sobre o patrimônio para acesso da população;
- estímulo a participação da população na gestão da proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural;
- promoção permanente de oficinas, cursos e outros eventos voltados à socialização de conhecimentos e à qualificação de profissionais para atuar na área;
- fomentar e fortalecer a atuação em redes sociais de cooperação institucional e com a comunidade;
- fomentar o reconhecimento da importância da preservação do patrimônio cultural.<sup>27</sup>

Assim, é possível identificar entrelaçamentos e pontos em comum na forma de pensar e propor políticas educacionais e culturais no Brasil no decorrer dos últimos anos. O debate e o exercício do pensamento crítico nesse sentido vêm tomando força no cenário intelectual e pronunciando-se nas discussões acadêmicas, o que torna mais que oportuno o olhar engajado voltado para as contribuições advindas das experiências adquiridas.

Nesse sentido, prenuncia-se a possibilidade de ressignificar as tradições das comunidades envolvidas semeiam um sentido de atualidade simbólica que reconstrói e restaura identidades culturais ao conectar o antigo à vivência atual. Contudo, ao depositar na escola essa possibilidade experimental, faz-se necessário evitar a perda da “capacidade operativa de lidar com a cultura e com a tradição cultural comunitária como uma totalidade de significações da vida cotidiana e lidando, a partir da escola, com os seus resíduos folclóricos” (BRANDÃO, 1996, p. 89).

Quando o projeto Interação propõe tramas para sua ação, de uma gestão central ramifica-se em programas que vão a diferentes espaços de diferentes tradições e sentidos culturais, a delicadeza com que se deve tratar a apropriação do patrimônio e da cultura torna-se ainda maior. “Pedagogizar” saberes é um risco premente. Dessa forma, o professor, ator presente nesse processo, deve ter

---

<sup>27</sup> Trecho extraído do documento intitulado *Carta de Nova Olinda*, documento final do I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, realizado de 27 de novembro a 1 de dezembro de 2009, na Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe, Nova Olinda (CE). Disponível em: <[http://educacaopatrimonial.files.wordpress.com/2010/08/cartaa5\\_09marco2010.pdf](http://educacaopatrimonial.files.wordpress.com/2010/08/cartaa5_09marco2010.pdf)>. Acesso em: 2.2.2011.

atenção e ser compreendido em sua necessidade de adaptação de uma dimensão educativa mais ampla e liberta. Dos arquivos do Interação (JEKER & SEGALA, *op cit.*, p. 13) trago trechos do depoimento de d. Elzira, professora e inserida no projeto, com suas certezas e estranhamentos:

Naquela época, eu tinha mais ou menos 60 alunos nos dois turnos, de manhã e de tarde. Eu era, assim, uma superprofessora. Achava que era. [...]

A supervisora vinha uma vez por mês. Às vezes achava que não estávamos trabalhando direito e vinha até duas vezes fiscalizar a escola. Chegava perguntando pelo programa. Aí tínhamos de apanhar o programa, mostrar a ela o caderno dos alunos. [...] Assim, eu trabalhava, quer dizer, não me importava com a vida das crianças. Para mim, se a criança aprendeu, muito bem; se não aprendeu, aprendesse. Eu tinha era que dar conta do meu programa; daquilo que vinha pra mim. E assim foi esse tempo de serviço – 22 anos, quase 23.

Num belo dia, apareceu um pessoal na escola – a Sirley veio e me falou que tinha um projeto que queria trazer pra mim. Mas eu não entendia patavina desse tal projeto. [...]

E começaram a trabalhar aí, trabalhando, trabalhando. Mas ela falava num tal de 'contexto' e eu chorava, gritava por causa disso, pois não entendia o 'contexto' que ela queria. Ela chegava, me encontrava fazendo uma coisa, dizia: 'Isto não está certo porque não está dentro do contexto'. Aquilo me deixava louca. E, de repente assim, começava o projeto. [...]

Eu achava que eles perturbavam demais, pois estava acostumada com meus papezinhos. Chegava à sala, lia para as crianças, explicava, ia ao quadro, passava a lista de exercícios, porque já tinha tudo pronto; era só eu passar no quadro. De repente eles queriam que eu criasse textos e saísse com as crianças para o cerrado, brincando com pedra – uma mulher velha como eu, já de quarenta e poucos anos, eu achava que era absurdo. [...]

No começo, francamente, achei uma coisa muito estranha. Mas agora não. Agora acho que eles estão no caminho certo. [...]

Porque antigamente, acho, eu não ensinava. É triste falar isso para vocês, mas é a realidade. Hoje, vejo que as crianças aprendem com muito mais facilidade.

O depoimento da professora Elzira reflete e representa ao mesmo tempo dificuldades pelas quais o projeto Interação passou, em suas diferentes abrangências, e representa o esforço da participação coletiva, da inovação, do desafio

de transformar – o caráter singular da ação. Pelas palavras de Aguirre (2008, p. 18),

Nesta tarefa, uma mediação crítica para com o acervo herdado é uma ferramenta de formação poderosíssima quando não busca reificar velhos temas de identidade e quando se usa democraticamente para o debate e a ressignificação da comunidade a que pertence.<sup>28</sup>

Por assim entender a prática educativa voltada para a democratização, acesso e valorização do patrimônio, aqui não tratei ou identifiquei as experiências explicitadas como métodos ou exemplos do que se convencionou chamar de “educação patrimonial”. Isso, apoiada nas ideias de ampliação das possibilidades educativas de Chagas (2004) e apenas para não correr o risco de engessar a prática educativa em uma determinada categoria, ou mesmo descartar algumas experiências em detrimento de outras a favor de uma determinada metodologia.

### **Desenhando traços meus à narrativa**

Simultaneamente a reflexões e estudos empreendidos no programa de mestrado, realizei no ano de 2009 um total de nove oficinas de patrimônio em nove cidades diferentes – dos Estados de Goiás (Aparecida de Goiânia, Corumbáiba, Pires do Rio, Santa Helena de Goiás, Santa Cruz de Goiás, Jaraguá e Silvânia) e Tocantins (Porto Nacional e Arraias), atendendo a uma demanda do Iphan, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. A proposta por mim mesma delineada fundamentava-se no trabalho com a poética do patrimônio na escola, despontando como um desafio e uma esperança de que o patrimônio representasse pontes, janelas e portas poéticas que comunicam, permitem descobertas e contam histórias transcendendo tempos, lugares e grupos sociais.

Mais uma vez, a necessidade da educação para o patrimônio ou da utilização dos bens culturais como objeto de estudo dentro da escola se desdobrava numa preocupação e em frente de ação para o Iphan no âmbito da Superinten-

---

<sup>28</sup> T. A.

dência em Goiás. Entretanto, a condição específica em que eu me encontrava (desenvolvendo o pensamento crítico direcionado ao mesmo tema) provocava dúvidas e inquietações quanto à minha própria prática em desenvolvimento.

No caso específico das oficinas citadas, o público-alvo consistia em professores do ensino fundamental, num primeiro momento da rede municipal, devido à parceria com as prefeituras das referidas cidades. No entanto, quando da execução das oficinas, o interesse demonstrou-se tamanho que atendemos professores também da rede estadual e profissionais ligados à educação sem estarem necessariamente em sala de aula (diretores, coordenadores pedagógicos, dinamizadores, dentre outros), o que confirma a popularização do tema também no âmbito educativo.

### **O projeto *Portas e janelas vão se abrir***

A escolha das cidades contempladas partiu da orientação do Iphan-GO em desenvolver ações dessa natureza para locais em que pouco havia sido realizado nesse sentido. Como criadora do projeto, sustentei a ideia de que era possível trabalhar a dinamização dos mais diversos patrimônios, nos mais diversos contextos. Daí a explicação do nome que o projeto recebeu: *Portas e janelas vão se abrir*.

Além do material gráfico que foi desenvolvido, a estrutura do projeto contava com um contato oficial entre o Iphan e as cidades, com as Secretarias Municipais de Educação. Os professores eram convidados a participar de uma oficina em que se trabalhavam conteúdos relativos à prática da preservação patrimonial, bem como o uso dessas noções na escola. Os assuntos a serem abordados, dentro dessa proposta, estavam configurados pelos seguintes temas:

- patrimônio, educação, pesquisa e conhecimento histórico: conceitos, significados e funções;
- o objeto como fonte de conhecimento;
- o respeito ao passado como fundamento da cidadania;
- aspectos e potencial da cultura local (específico de cada localidade);

- a política de preservação do patrimônio cultural;
- o papel do lphan;
- práticas culturais educativas: embasamento teórico, desenvolvimento e aplicação da metodologia na escola.

As oficinas – que foram ministradas como aulas expositivas, com propostas de interatividade entre os participantes e uso de diversas mídias (filmes, slides, animações) como recursos didáticos – também se apoiaram num material didático lúdico produzido para uso exclusivo e composto por fichas de atividades.

Os professores que participavam da oficina recebiam os envelopes com as fichas de atividade – esse era o elo da oficina com a posterior prática na escola. A orientação era que o material fosse utilizado com os alunos, que cada ficha representando uma atividade deflagrasse os conteúdos abordados na oficina e pudessem ser utilizados no cotidiano escolar.





## **A dinâmica da oficina**

Em dois dias de trabalho, a sequência de atividades da oficina apresentava-se da seguinte forma: o primeiro dia se iniciava às 8 horas, através de uma abertura oficial com presença dos secretários municipais de cultura e educação e autoridades locais. Após a apresentação dos participantes, palestrantes e do material didático, começavam as atividades com a discussão das noções de patrimônio, cultura e identidade, levando à reflexão de todos sobre a necessidade de se pensar um futuro sustentável preservando o passado.

Em seguida, era proposto um trabalho prático aos presentes: o exercício do olhar através da construção de um mapa resumido no qual ficasse caracterizado o percurso de cada um deles até o local da oficina, salientando-se o que se percebia em cada um desses percursos. Tal atividade visava à reflexão sobre as formas de percepção e sobre quão acurado encontrava-se o olhar de cada participante quanto aos aspectos de seu meio ambiente. Como complemento ao ato da construção do mapa, voluntários narraram aos demais os panoramas encontrados em seus respectivos percursos. Nesse momento, a subjetividade desprendia-se dos desenhos cartografados, e explorar esses sentidos provocava diferentes resultados. Alguns professores começavam a descrever seus percursos com aromas e sabores, o que levava à percepção de que o “ver” não se limitava ao sentido orgânico da visão.

O objeto como fonte de conhecimento – esse foi o ponto focado depois do exercício do olhar de cada um. Momento em que se salientou como a memória humana privilegia determinados objetos, que permanecem evidentes na vida das pessoas, mesmo depois da perda do contato direto, como é o caso da ficha com a imagem de um telefone de modelo antigo. Ora, lembranças afetivas ajudam no processo de ampliação do entendimento do patrimônio e anunciam uma aproximação entre indivíduo e bem cultural, objetivo das ações educativas.

Já no final do período matutino, visando dar continuidade ao processo de reflexão sobre os objetos como referências da memória, foi projetado o filme *La*

*maison en petits cubes*,<sup>29</sup> uma animação que, com um roteiro simples, apresenta a vida de um senhor vivendo num local inóspito, onde quase não restavam mais casas por haver água por toda a parte. Sempre que o nível da água subia, o velho senhor construía um pavimento acima, resgatava seus poucos pertences, com nítida ligação afetiva, e se mudava. Num desses episódios, ele perdia um cachimbo que caía na água; quando a imagem do vídeo mostrava o cachimbo afundando, não só diversos pavimentos submersos eram revelados, mas também outras casas, uma cidade toda submersa. Ao mesmo tempo que se revelavam as materialidades submersas, no momento em que o senhor mergulhava em busca do velho cachimbo, suas afetividades e memórias iam sendo também reveladas.

O objetivo foi chamar a atenção para os valores que agregamos aos objetos, uma discussão que revela a própria constituição da *patrimonialidade*, conforme se debateu no CAPÍTULO I. As atividades do período da manhã do primeiro dia tinham, enfim, a finalidade de construir interpretações sobre cultura, patrimônio cultural, memória, objeto como referenciais de memória, etc.

No retorno, após o intervalo de almoço, a atividade de construção de mapas sempre rendia mais alguns comentários. Foi proposto a cada participante da oficina que, ao andar pela cidade, novas observações de cenário fossem feitas. Logo depois, trabalhava-se uma atividade em grupo denominada “Os objetos contam histórias?”. Cada grupo elegia um objeto e, em seguida, seus participantes se viam instigados a explorar, através da pesquisa, suas origens, características, propriedades e significados, revelando descobertas ou pontos de vista sobre esses aspectos.

“Baú de lembranças” era a simbologia utilizada para, em seguida, tratar de arqueologia – o que também era amparado pela ficha de atividade. Noções sobre a importância dessa ciência na preservação cultural eram repassadas aos participantes. Na sequência, falava-se sobre convenções, patrimônio material e imaterial, por meio de exercício prático de descobertas através da associação de bens culturais com suas respectivas origens geográficas, com especial enfoque para os conceitos de regionalidade e universalidade (local/global).

---

<sup>29</sup> O curta de animação "*La maison en petits cubes*", do diretor japonês Kunio Kato, foi o vencedor da categoria melhor animação do Oscar 2009.



O assunto seguinte consistia em aspectos e potenciais da cultura local, enfatizando-se os históricos regionais (história do Estado de Goiás), com o intuito de se estabelecer uma introdução à história dos municípios em questão. As divergências nesse ponto eram muitas, revelando dificuldades no acesso a informações históricas regionais, mesmo no âmbito da educação formal.

Em seguida, falava-se do Iphan (origens, estrutura, abrangência) e de sua Superintendência Regional em Goiás. Assim encerrávamos o primeiro dia de oficina. Nesse momento, eu travava uma luta contra o entardecer para conseguir fotografar a cidade e me aproximar um pouco mais do local, da sua dinâmica, visto que várias dessas cidades eu não havia visitado anteriormente. Dessa maneira, conseguia compreender um pouco melhor como abordar as questões planejadas para o dia seguinte.

No segundo dia de oficina, após as questões de organização, em regra reservadas ao início dos trabalhos, passávamos ao tratamento da política de preservação do patrimônio cultural, dando especial ênfase para seus aspectos técnicos, tendo em vista o desconhecimento generalizado quanto a conceitos como tombamento e registro, seus níveis e efeitos legais, legislação patrimonial e outros. Tais conceitos eram abordados com a projeção de imagens de modo a ilustrar convenientemente e evitar a dispersão de foco por parte dos participantes.

Entendendo ser pertinente para o contexto abordado, era projetado o filme *Narradores de Javé*<sup>30</sup> no final da manhã do segundo dia. A obra cinematográfica mostra com leveza e bom humor o quanto são relativas as versões da história de uma comunidade, cada qual influenciada pelos ângulos de visão e até pelos interesses individuais de seus membros. O filme aborda Javé, um povoado fictício que está prestes a ser inundado para a construção de uma hidrelétrica. Para evitar que o povoado se perca nas águas, seus moradores resolvem escrever sua história, identificada como a riqueza da comunidade, para tentar adquirir para ele a condição de patrimônio histórico, que sequer poderia ser tocado. O único adulto alfabetizado do povoado é incumbido de recuperar a história e escrevê-la, de forma “científica” para ser aceita pelas autoridades.

---

<sup>30</sup> *Narradores de Javé* é um filme brasileiro de 2003, dirigido por Eliane Caffé.



GRANDE VENCEDOR DO FESTIVAL DO RIO 2003  
 PRÊMIO FAUSTO - JUIZ DE JURE E JUIZ DE FATO - ANTONIO CARLOS - 2004 - JUIZ DE JURE  
 VENCEDOR DO PRÊMIO AO FESTIVAL DE RIO DE JANEIRO - INCLUIÇÃO FILM DO BRASIL



O POVO AUMENTA MAS NÃO INVENTA

# "Narradores de Javé"

DIRIGIDO POR CLÁUDIO MARTINI



Produção e distribuição por: **BRASIL CINE** em parceria com a **BRASIL CINE** e a **BRASIL CINE**.  
 Distribuição por: **BRASIL CINE** em parceria com a **BRASIL CINE** e a **BRASIL CINE**.

Este filme é uma produção do **BRASIL CINE** em parceria com a **BRASIL CINE** e a **BRASIL CINE**.  
 O filme é uma produção do **BRASIL CINE** em parceria com a **BRASIL CINE** e a **BRASIL CINE**.  
 O filme é uma produção do **BRASIL CINE** em parceria com a **BRASIL CINE** e a **BRASIL CINE**.

www.brasilcine.com.br

Até aquele momento, a história de Javé existia apenas na memória de seus moradores. E assim persistiu, pois o intento da escrita acaba não se efetivando e o povoado é inundado. Buscando uma reflexão posterior, trazer para o contexto da oficina o filme *Narradores de Javé* reforçou o discurso da preservação pela ameaça da perda, tão presente nas ideologias modernistas do âmbito do patrimônio.

Seguindo o planejamento de atividades, novamente se falava dos aspectos e potenciais da cultura local; complementando as questões gerais abordadas no dia anterior, propunha-se construir narrativas a partir das imagens apresentadas (aquelas feitas no entardecer do dia anterior). Muitos professores se surpreendiam por não terem percebido antes alguns dos motivos das fotos apresentadas. O anseio por alguém que viesse simplesmente fornecer conteúdos, sobretudo históricos, era quebrado quando por vezes eles se viam nas imagens e refletiam sobre o sentido de serem peças fundamentais na história da comunidade.

Ainda com o aporte das imagens, tratava-se também das formas de morar que vão demarcando tempos e configurando estilos de construção para os espaços urbanos.

Em seguida, falava-se da prática da educação para o patrimônio na escola, assunto esperado por todos os participantes, como referência para um início de trabalho nesse sentido. Um vídeo sobre a experiência goiana (Cidade de Goiás) na questão da educação para o patrimônio sucedia a explanação. Projetos anteriormente desenvolvidos pelo Iphan em Goiás foram expostos como experiências de tratamento do tema.

O curta-metragem *O toque do tempo*, filmado em Pirenópolis, era tomado como exemplo por documentar processos de restauro em monumentos na cidade, ao mesmo tempo em que trazia depoimentos de moradores e detalhava ações de difusão do patrimônio; sintetizava, assim, os temas abordados, cujo fechamento se dava após as avaliações por parte dos participantes.

Uma atividade realizada na oficina rendeu considerações posteriores ao encontro – a confecção de cartões postais. A proposta apresentada tratava do trabalho com os sentidos e entendimentos do patrimônio cultural dentro da escola. Os professores foram convidados a tratar o tema em suas aulas e aplicar o exercício com o objetivo de despertar o olhar para a própria cidade e também perce-

ber o patrimônio numa perspectiva de aproximação, algo seu, próximo e passível de apropriação. Ainda na oficina, combinamos que entre as escolas alguns postais desenhados seriam escolhidos para que então um único postal fosse reproduzido em grande escala e retornasse à cidade para ampla distribuição, o que deu grande motivação aos professores e assim se fez. A seguir, três dos postais produzidos por alunos de Santa Cruz, o primeiro, com a imagem de um cavaleiro das Cavalhadas foi reproduzido em larga escala. Na página 101, é possível ver a imagem de um rei das Cavalhadas junto ao príncipe que é uma criança. Provavelmente o desenho aqui citado represente o imaginário da criança e o desejo do menino de se ver cavaleiro.



Postais produzidos por alunos de Santa Cruz.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> O primeiro postal foi escolhido para ser reproduzido.





## Distanciando-se do meio das árvores

Já no momento das oficinas, conflitos eram apresentados, reflexos da minha própria postura, por eu já estar envolvida com o universo dos estudos da cultura visual, o que me fazia confrontar práticas, problematizando o posicionamento do educador. Meu posicionamento crítico ao longo das atividades deflagrou várias reflexões, tanto no âmbito da mediação e coordenação da ação quanto na aplicação do material didático produzido.

Diferentes recepções da oficina eram demonstradas em cada cidade, por vezes percebidas ainda na realização, na assiduidade dos participantes; outras vezes, pelos contatos posteriores.

Talvez o mais proveitoso da atividade fosse o interesse pelo pesquisar, pela descoberta, o que muitos professores demonstraram e comentavam.

O grande desafio da oficina era conseguir que os participantes se desprendessem da intensa difusão de conhecimentos com base em concepções tradicionais tão arraigadas ao campo do patrimônio. Com essa preocupação, procurei incentivar a abertura da interpretação relativa aos bens patrimoniais procurando estimular uma relação aberta e passível de ser construída entre as pessoas e o seu patrimônio. Neste sentido,

Se a questão for possibilitar o acesso democrático à cultura, a melhor maneira de fazê-lo é considerando os artefatos culturais, as obras de arte entre eles, como 'condensados de experiência' humana articulados segundo uma determinada disposição narrativa, não como exemplos acabados de significados já prescritos.<sup>32</sup>  
(AGUIRRE, *op. cit.*, p. 17)

Diante disso, comecei a gerar questionamentos sobre como as cidades recebiam aquela proposta de mediação e, nesse processo, a cidade de Santa Cruz de Goiás me chamou a atenção. Se pensarmos nos *cronótopos* que povoam as narrativas do patrimônio cultural brasileiro e que foram utilizados para auxiliar a reflexão do capítulo anterior, Santa Cruz se aproxima de Triunfo com a mesma intensidade que se afasta de Ouro Preto.

---

<sup>32</sup> T. A.

No Estado de Goiás, por exemplo – que traz em seus conceitos e na forma de trabalhar o patrimônio fundamentações de Mário, Rodrigo e Aloísio –, a Superintendência Regional do Iphan atua desde 2000 com sede em Goiânia e tem escritórios técnicos nas cidades de Goiás e Pirenópolis. Essas duas cidades se distinguem, dentre todas as cidades do Estado, em termos de valorização e práticas preservacionistas, aproximando-se do *cronótopo* de Ouro Preto. Entre as primeiras ações do Iphan em Goiás está o tombamento da Igreja Matriz Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Pirenópolis, em 1941. Os sítios históricos tombados no Estado de Goiás são a cidade de Goiás, Pilar de Goiás, Pirenópolis, Corumbá de Goiás e Goiânia; além dos tombamentos, há o recente registro da Festa do Divino Espírito Santo de Pirenópolis como patrimônio imaterial nacional.



Postal produzido pela professora Rita Amorim como parte da atividade da oficina, representando a Igreja de Santa Cruz.

Na imagem da página anterior, podemos ver um postal desenhado por uma professora do distrito do Rio do Peixe, ligado à Santa Cruz. Motivada a escolher algo que lhe representasse afetividade para com a cidade, a professora desenhou a Igreja de Santa Cruz, escolheu um patrimônio para ela. E, fazendo referência ao seu desenho, confessou ter-se ressentido por não ter sido aprovada no curso de arquitetura, disciplina tão marcante e de certa forma hegemônica nas relações do campo patrimonial.

Face a essa experiência e propondo uma visão crítica que considera as argumentações que compuseram este e os capítulos precedentes, a proposta passa a ser, então, a de promover uma aproximação com o cotidiano por meio de abordagens metodológicas pensadas num contexto contemporâneo de narrativas patrimoniais.

A cura di  
E. M. M. M.

1999



## CAPÍTULO IV

### Aproximações do cotidiano

Depois de empreender um percurso investigativo da construção das narrativas de patrimônio amparado em fontes bibliográficas que apontaram a construção histórica, conceitos, personagens, e tendo discutido os sentidos da *patrimonialidade*, da construção do “ser patrimônio”, e as implicações da *patrimonialização*, este capítulo será dedicado aos caminhos metodológicos que tentam dar visibilidade aos intrincados percursos percorridos para compor o trabalho de campo realizado ao longo da pesquisa. Para retomar a metáfora utilizada na apresentação deste trabalho, imagine-se agora que, tão logo se distancie das “árvores”, é possível começar a vislumbrar seus posicionamentos e sua organização como “floresta”, como conjunto de objetos relacionados compondo um todo.

A racionalidade e a linearidade características do trabalho científico, se entendidas como condição indispensável do processo de investigação, podem desviar ou não abarcar as possibilidades do discurso. Esse pensamento conduz a pesquisa – que, por ser atividade sistemática, sempre requer um planejamento – a uma direção qualitativa. Neste caso, a “competência da pesquisa qualitativa é o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação cultural entrecruzam-se” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 22).

As abordagens metodológicas aqui adotadas constituem-se da pesquisa qualitativa na medida em que esta aglomera diversas práticas interpretativas e materiais empíricos com a possibilidade de interconexão entre estes.

Em *Pesquisa e informação qualitativa*, Pedro Demo tece importantes considerações acerca da noção de “intensidade” como balizadora do método qualitativo de investigação. Trata-se de uma contraposição dialética com a ideia de “extensão”, com a “quantidade” de fenômenos captados da realidade e convertidos em objetos de estudo sob o crivo do pesquisador. Em vez disso, a pesquisa de cunho qualitativo volta-se para as dimensões do que se busca compreender a partir de características como profundidade, envolvimento, participação e politicidade. Substitui-se, neste caso, o “extenso” pelo “intenso”. A realidade a ser observada neste sentido não é linear, tampouco pode ser abordada pelo pesquisador meramente como objeto, senão como algo reconstruído, revisitado por meio do diálogo entre interlocutores: “Não podemos ver a realidade estritamente de fora porque somos parte dela. Não é viável sair da própria pele para nos vermos de fora” (DEMO, 2001, p. 26).

A informação qualitativa será, portanto, resultado da comunicação entre sujeitos, do entremear de narrativas construídas acerca de um objeto, de uma realidade; informações antes interpretadas, discutidas, argumentadas e questionadas por aqueles que participam desse contexto que estará sob apreciação durante a pesquisa. Noutros termos, o pesquisador se coloca diante não de uma captação fechada da realidade que busca compreender, mas flexível, passível de interferência dos *sujeitos*, tomados não como objetos de estudo, mas *em relação a outros sujeitos* constituintes da realidade ou totalidade do que se pretende analisar, tanto mais porque “é impossível reduzir o [sujeito] entrevistado a objeto [propriamente]” (*idem*, p. 34).

Importam, neste caso, não o diagnóstico e a mensuração do fenômeno em si, mas em especial o processo e as relações sociais que o integram, enriquecendo-se a pesquisa não somente com dados obtidos como também por meio de constatações, perspectivas e narrativas dos sujeitos envolvidos em determinada *ocorrência passível de observação*, integrantes dessa mesma realidade sob análise. É essa interação que permitirá, segundo Barbara Wildemuth, um melhor entendimento do fenômeno estudado:

Com o objetivo de compreender as relações / os processos sociais a partir do ponto de vista dos sujeitos-atores que participam de determinada realidade, a abordagem qualitativa pressupõe a compreensão de um dado fenômeno associado ao comportamento dos sujeitos observados/sob análise.<sup>33</sup> (WILDEMUTH, 1993, p. 451)

A julgar pelo seu aspecto qualitativo, a pesquisa desenvolvida ao longo deste trabalho aproxima-se de uma orientação etnográfica por considerar a interação entre pesquisador e colaboradores da pesquisa de forma dialógica, interpessoal e colaborativa. Desenvolvida preliminarmente na antropologia, a pesquisa etnográfica é dedicada a descrever, interpretar ou explicar os resultados da interação entre sujeitos, o conjunto de conhecimento e experiências compartilhados entre participantes de um contexto específico (HORNBERGER, 1994; WATSON-GEGEO, 1988).

Dentro da prática contemporânea,

Abandonou-se o conceito do observador distante. No horizonte, delinear-se os contornos de uma pesquisa mais voltada para a ação, para a participação e para o ativismo. A busca pelas grandes narrativas está sendo substituída por teorias mais locais, de pequena escala, que se ajustem a problemas específicos e a situações particulares. (*idem*, p. 32)

Ao mesmo tempo em que atribui ao pesquisador o compromisso com a observação do mundo, o trabalho etnográfico também permite àquele que pesquisa a participação num esquema de mediação que considera símbolos e significados culturais advindos de seu percurso pessoal para o ambiente de observação do estudo.

Cabe considerar ainda que as experiências dos sujeitos dessa pesquisa, dentre os quais me incluo, não constituem conteúdos fixos e imutáveis, mas universos cotidianamente ressignificados, que vão sendo demonstrados em práticas, hábitos, ações, falas, narrativas ou mesmo pela intervenção na entrevista. Dessa forma, a investigação considera a subjetividade do pesquisador e o incita para a

---

<sup>33</sup> T. A.



ida ao campo, na medida em que “o trabalho de campo é uma vivência, [uma experiência que entendemos essencial, pois] “sempre o próprio material de campo, sempre a própria experiência do trabalho de campo redefiniu projetos [...] redefiniu abordagens metodológicas e assim por diante” (BRANDÃO, 2007, p. 12). Cabe lembrar ainda que o tema patrimonial em questão também repousa na subjetividade singular da percepção e identificação de valores, mas tanto no contexto da pesquisa quanto no âmbito da seleção de patrimônios, “o problema é confundir subjetividade com arbitrariedade, julgamento de valor cultural e escolha com uma visão hegemônica de sociedade e país” (CASCO, 2001, p. 95).

Ao buscar estratégias diversas que sejam maleáveis ao máximo para adequarem-se ao caráter múltiplo do campo de pesquisa e colocando-me como pesquisadora não numa posição privilegiada, mas sobretudo próxima dos sujeitos colaboradores, reconheço que essa figura representativa do pesquisador aproxima-se da designação de *bricoleur*, por assim entender que:

Nesse contexto, os *bricoleurs* informados pela hermenêutica entendem que qualquer ato de pesquisa rigorosa envolve:

- conectar o objeto de investigação aos muitos contextos em que ele está inserido;
- apreciar o relacionamento entre pesquisador e o que está sendo pesquisado;
- conectar a produção de sentido à experiência humana;
- usar formas textuais de análise ao mesmo tempo em que não se perde de vista que seres humanos que vivem e respiram são as entidades em torno das quais e com as quais o sentido está sendo produzido;
- construir uma ponte entre essas formas de visão e ação informada. (KINCHELOE & BERRY, 2007, p. 102)

Uma outra aproximação da pesquisa se dá com abordagens de estudo de caso, mas não com a pretensão de afirmar uma exemplaridade ou obter resultados conclusivos que visem comprovar determinados contextos ou dados pré-existentes. O estudo de caso pode auxiliar no conhecimento crítico de uma dada realidade social e cultural que muito importa aos estudos do objeto de pesquisa deste projeto: o patrimônio.

Conforme discutido nos capítulos anteriores, o tema patrimônio alcançou popularidade a começar pelo poder de evocação do próprio termo, mais precisamente a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais – popularidade, reiteremos, materializada em ações, projetos, publicações, etc. Considerar indagações sobre a consistência que comporta esse imaginário, de visões relativamente arbitrárias, é algo que incita a investigação no percurso deste trabalho. Diversos autores referem-se à pesquisa acerca do patrimônio como atividade bastante explorada, ainda que não suficientemente em suas mais diversas possibilidades. Pesquisam-se muito os métodos de restauro, agenciamento do entorno de bens tomados, aspectos técnicos e alguns preceitos conceituais, mas estes acabam engessados em propostas institucionais.

Ao discursar sobre a razão patrimonial traçada num longo período de reflexão no Ocidente, Poulot fala de contradições e incoerências que permeiam o campo do patrimônio:

[...] a investigação a seu respeito oscila entre a evocação de algo inefável – os valores da civilização – e a atenção exclusiva prestada às instituições e aos profissionais do setor. Uma dificuldade particular refere-se ao fato de que o próprio patrimônio determina as condições concretas de sua abordagem, comunicação e controle; de fato, por seu intermédio, o pesquisador é conduzido ao âmago de um quadro de valores que se afirma incontestável. (POULOT, *op. cit.*, p. 10)

Dilatando o ponto vista da proteção e da transmissão do patrimônio no Ocidente, Canclini problematiza estudos sistemáticos sobre os usos do patrimônio e declara que a extensa ordem de pesquisas de cunho catalográfico contrapõe-se às exíguas pesquisas publicadas sobre a recepção de bens culturais e os agenciamentos que lhe dizem respeito.

Predomina a vontade de difundir e promover o patrimônio popular, ou o acesso à cultura geral por parte das classes subalternas. Esta política promocional vem gerando valiosas experiências educacionais e participativas – museus comunitários e escolares, programas de divulgação cultural –, mas raras vezes baseia sua ação difusora em investigações sobre o que pensam e fazem os que a recebem. (CANCLINI, 1994, p. 105)

A partir desses pressupostos metodológicos e das necessidades identificadas, a presente pesquisa se interessa por narrativas (visuais, orais, escritas) que revelam sutis delicadezas e apresentam uma simultaneidade de sentidos ao considerar a experiência pessoal e a reflexão sobre a prática de mediação do patrimônio. Considerar os “problemas” que povoam o dia a dia das questões patrimoniais extrapolando o discurso da ameaça à integridade dos bens culturais é um pressuposto básico.

Aos poucos, os questionamentos que interpelam o caminho da prática promovem o debate à luz de entendimentos e percepções abertas e sem o objetivo de condicionar ideias e interpretações. Assim, o pesquisador se torna “auto-reflexivo com relação a seu próprio papel e ao dos outros pesquisadores em geral no processo de criação do conhecimento e da realidade” (KINCHELOE & BERRY, *op. cit.*, p. 22).

### **De dentro da floresta, ajustando o foco: a cidade, sua história, seu contexto**

O estudo das abordagens metodológicas aqui traçado para a investigação e a definição do foco da pesquisa ligado ao trabalho de campo decorreram de uma forma processual. Uso a metáfora estar “dentro da floresta” para explicar as aproximações com o campo da pesquisa que se materializou por meio das referências culturais da cidade de Santa Cruz de Goiás.

Na sequência deste texto, nas páginas 115 a 124, apresento imagens que se somam às descrições verbais da cidade que se converteu no campo desta pesquisa: a igreja, a casa de câmara e cadeia, uma fachada residencial, uma rua com ipês onde uma moradora transita de bicicleta e uma rua onde se pode ver o casario colonial ao fundo. Em seguida, a imagem frontal da igreja apresenta-se adornada pelas bandeiras de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário – é a anunciação da festa das Cavalhadas; na imagem seguinte, pode-se ver a apresentação dos cavaleiros sendo observada por crianças na arquibancada. Trago ainda a imagem do rei cristão com ambos os príncipes, mouro e cristão, uma

visão interna da igreja em momento de missa e, por fim, a fila de cavaleiros que se recolhe depois do primeiro dia de apresentações. Aos espaços, significados são agregados, e o que trago aqui tem muito de um olhar engajado, com que empreendi a investigação e que ofereço ao leitor.

Nostálgica, singular e de pequenas dimensões, a igreja é um símbolo que nos permite observar um pouco da história da ocupação do território goiano materializada também em tortuosas ruas de pedra, casarões coloniais, uma casa de câmara e cadeia e na forte religiosidade dos habitantes.

Igreja cuja torre lateral ornada pela natureza local e parte de seu frontispício podemos ver na imagem da página 115, e que inspira a manifestação imaterial mais importante da cidade – a chamada Festa do Divino Espírito Santo e as Cavalhadas.<sup>34</sup> A cidade toda mobiliza-se para o evento, que movimenta desde as vivências e os sentimentos até as potencialidades econômicas da região.

Pode-se dizer que Santa Cruz experimenta a experiência da *patrimonialização*, mesmo na condição de seu acervo cultural não possuir o título de patrimônio. As ações nesse sentido são tímidas, apenas o edifício da casa de câmara e cadeia, que aparece na página 116, por sua relevância histórica e também artística, foi tombado pelo Governo do Estado de Goiás. Interagindo com pessoas na comunidade, com os professores e com outras pessoas da cidade, é possível perceber que eles se ressentem por isso, que desejam a salvaguarda ou o “enobrecimento” oferecido pelo tombamento federal. Já a *patrimonialidade* é da mesma forma sensível e perceptível em Santa Cruz, tanto pelo acervo material que ainda se conserva timidamente, quanto pelo empenho na continuidade da Festa do Divino.

Andando pelas ruas é possível ver fachadas não só de feições coloniais, mas traços de uma arquitetura popular (página 117) que se aproxima de estilos como o art déco e, assim, vão se convertendo em testemunhos das várias épocas. O cotidiano do morador de Santa Cruz (páginas 118 e 119) também se transfigura em suas ruas, na bicicleta como meio de transporte, no casarão colonial

---

<sup>34</sup> “Goiás talvez seja hoje o derradeiro Estado do Brasil que ainda conserva esta tradição, que nos fins do último século tanto contagiou o nosso país com o folclore ou esporte mais viril e perigoso, exigindo dos seus participantes absoluta bravura física. A cavalhada é a reprodução da guerra mouro-cristã, cujo centro é a propalação do cristianismo, pois sendo derrotados na primeira batalha, quando os mouros raptam a princesa dos cristãos, estes invocam a interferência de Cristo e, no outro dia, apesar da inferioridade do seu Exército, acabam vencendo os mouros pelas armas no campo de batalha” (ORTENCIO, 2009, p.108).

que divide a paisagem com o material destinado à reforma da construção vizinha, com os canteiros de vegetação implantada...

Nos intervalos da oficina realizada em Santa Cruz, o secretário de Cultura do município queixava-se das dificuldades da preservação na cidade: “apenas algumas pessoas da comunidade despertam para a importância da preservação do patrimônio em Santa Cruz, são essas pessoas que seguem incentivando que um morador ou outro não vá demolir a sua casa, mas muito já se perdeu”.<sup>35</sup>

O mesmo secretário é o narrador das cavalhadas, que podemos ver nas páginas 120 a 124; em sua fala, pode-se perceber o mesmo tom de insatisfação:

Essas são as cavalhadas de Santa Cruz  
A mais antiga do estado, mas não a mais rica,  
Mas nós não deixaremos essa tradição acabar  
Com a força da comunidade...<sup>36</sup>

Quando o narrador diz “não deixaremos essa tradição acabar”, sua afirmação é respaldada por ações que o mesmo confirma, todos depositam uma grande esperança no sentido de que os jovens perpetuem a tradição. E estes são assim incentivados. Nas fotos aqui trazidas é possível verificar que crianças e jovens participam ativamente da festa, se colocando em representações, inclusive. Essa forma de atuação produz no imaginário infantil um simbolismo mágico para com a encenação e seus artefatos. O menino sonha em ser cavaleiro, dominar o cavalo, ostentar os adereços e mesmo as armas que fazem parte da encenação, símbolos de poder. A menina sonha em ser princesa, com todo o cuidado e atenção que para ela é destinado.

Por essas relações estabelecidas no jogo entre o construir e o compartilhar valores no patrimônio, na *patrimonialidade*, e a ação da *patrimonialização*, Santa Cruz de Goiás pode ser tomada como um estudo de caso indutivamente forte. Isso em virtude de suas características singulares que transportam também aspectos mais gerais, que vão-se fazer presentes em outras cidades e em outras

---

<sup>35</sup> Depoimento oral do senhor Iedo Ranulfo Lobo, colhido em 19 de setembro de 2009.

<sup>36</sup> Gravação realizada no dia 30 de maio de 2010, narração das Cavalhadas.

experiências. Um olhar crítico nessa direção oferece possibilidades de reflexão que permitem avaliar dualidades na prática da preservação, seu sistema de valoração, pensar sobre o acesso democrático ao patrimônio e à sua gestão e, sobretudo, refletir sobre as dissonâncias e as confluências entre a *patrimonialidade* e a *patrimonialização*, procurando identificar como essas relações demarcam a diferença a partir da qual os usos do patrimônio se estruturam. Isso tudo para rever a prática de mediação do patrimônio, com objetivos educativos, que, nesse caso específico, tive oportunidade de realizar, mas que deve ser pensada também para futuras ações.

Já na página 124, trago, propositalmente, uma visão espacial da cidade de Santa Cruz, um olhar externo do Google Earth, mas que complementa a minha narrativa visual de apresentar a cidade. A imagem espacial nos ajuda a perceber a configuração urbana, sua dimensão e o desenho de sua ocupação territorial.































## **Santa Cruz de Goiás<sup>37</sup>**

Localizada a 128 km de distância da capital goiana, a distância relativamente pequena auxilia no trabalho de campo. A cidade se limita geograficamente com as cidades de Pires do Rio, Palmelo, Cristianópolis, Caldas Novas e Piracanjuba. A população estimada é de 3.680 habitantes.<sup>38</sup> As terras são banhadas pelo Rio do Peixe, Córregos Manoel Duarte, Muquém, Buriti, Pedra de Amolar, Brumadinho, Caiapó, Piratininga, Fundo, Mato Virgem, Água Suja, São Benedito, Córrego da Chuva, Sapé, Dantas e vários outros cursos d'água, além do Ribeirão Brumado. A economia do município tem por base, fundamentalmente, a agropecuária.

Completando 281 anos no último dia 27 de agosto de 2010, Santa Cruz regozija-se de ser considerada uma das primeiras povoações do Estado de Goiás. E tem seu nome ostentado pelo lema:

A cruz de vida,  
cruz de luz,  
bandeira vitoriosa,  
bendita e louvada seja a Cruz da Ressurreição

Conta-se que, em 1729, o bandeirante Manoel Dias da Silva, dirigindo-se a Cuiabá, fez estada, juntamente com sua comitiva, nas terras goianas que dariam lugar ao arraial de Santa Cruz. O bandeirante não foi o responsável por sua ocupação, já que se encontrava em território goiano apenas em trânsito (os primeiros habitantes foram aventureiros, negros escravos e garimpeiros), mas, por encontrar tanto ouro na região, agradeceu a Deus erguendo uma grande cruz de madeira em que constavam dizeres que exaltavam o rei de Portugal: “Ninguém sabe ao certo onde foi erguida a cruz, eu sei o que ouço desde criança, na Praça

---

<sup>37</sup> Dados históricos disponíveis em: <<http://www.santacruzdegoias.net/home>>. Acesso em: 20.4.2010. A pesquisa no ambiente da Internet configurou-se como único acesso aos dados pretendidos em virtude da falta de publicações referentes.

<sup>38</sup> Dados do IBGE/2009, disponíveis em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa\\_Cruz\\_de\\_Goiás](http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_de_Goiás)>. Acesso em: 24.7.2010.

do Baru”.<sup>39</sup> A cidade mantém o ímpeto da força religiosa de seu fundador e, em 1737, já existia em Santa Cruz uma capela dedicada à Nossa Senhora da Conceição. Nascida com a exploração aurífera, assim como a maioria das cidades goianas pioneiras, Santa Cruz passou à condição de cidade em 1884, já decadente no ciclo do ouro e acolhendo engenhos e ofícios manuais como carpintarias, olarias e alfaiatarias.

Há relatos de que, no ano de 1934, Santa Cruz perdeu sua sede para Pires do Rio: “Nesta época, passou por um período tenebroso que trouxe muita tristeza e desalento ao povo, [diziam que a cidade não progredia e o que se ouvia do povo era que] Santa Cruz é bananeira que já deu cacho, agora já podem arrancar a moita inteira, pois já colheram todos os cachos que os interessavam”.<sup>40</sup>

Seu nome mudou para Corumbalina, só voltando a Santa Cruz quando, em 1947, retomou a condição de município. Existem diversos relatos sobre brigas políticas e perseguições religiosas nesse período, assim como se atribui a esses eventos uma certa fragilidade que a cidade abarcou, tendo o comércio fracassado.

Até os dias atuais, a movimentação política é intensa, deixando-se transparecer nos eventos sociais e mesmo nos encontros ocasionais pela cidade, além de seus traços culturais fortemente influenciados pela religião católica. A festa das Cavalhadas mobiliza toda a cidade e atrai visitantes e pesquisadores das mais diversas localidades.

O casario colonial – morada de famílias tradicionais e encravado nas ruas estreitas que se encontram na praça da igreja – é emoldurado por serras. Santa Cruz de Goiás, na expressão de seus habitantes, resente-se do pouco interesse que o Governo do Estado parece dedicar à cidade, principalmente no que diz respeito às áreas de turismo e cultura. Ressentimento detectado na fala de suas gentes, pois a lembrança dos áureos tempos ainda é bem viva na memória dos mais velhos, que não hesitam em transmitir essa história aos mais jovens nas noites claras, nos bancos da praça.

---

<sup>39</sup> Depoimento da pesquisadora santa-cruzana Fátima Paraguassú. Disponível em: <<http://www.santacruzdegoias.net/home>>. Acesso em: 20.4.2010.

<sup>40</sup> *Idem, ibidem.*

## **Caminhando: construindo um plano de ação**

Foi durante a oficina do projeto “Portas e janelas vão se abrir”, realizada em setembro de 2009, que fiz a primeira visita a Santa Cruz de Goiás. Esse encontro com a comunidade da cidade suscitou o meu interesse pelas tensões em torno das narrativas de patrimônio ali pronunciadas pelo contexto do local como objeto de estudo de caso, fato já descrito em outros momentos desta dissertação.

Ainda a partir dessas reverberações, planejei ouvir as histórias de pessoas envolvidas no processo da oficina de patrimônio, por meio da entrevista narrativa.

Essa escolha fundamentou-se na possibilidade de obter da fala dos entrevistados “palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida, [além de] perspectivas particulares de uma forma mais autêntica [ligadas à experiência em comum da oficina]” (BAUER & GASKELL, 2002, p. 91).

Para além disso, a opção pela entrevista integra uma das enriquecedoras possibilidades da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, escolhida para nortear a presente dissertação como método de estudo e apresentação de resultados. Neste caso, o modelo de entrevista a que me propus ao longo da pesquisa foi concebida em consonância com o que Daniel Augusto Moreira avalia como *observação participante* – uma das técnicas da pesquisa qualitativa em que os observadores (ou entrevistadores) imergem no mundo dos sujeitos observados/entrevistados, procurando não propriamente colher informações e/ou dados sobre determinado fenômeno ou realidade sob estudo, mas sobretudo entender o comportamento dos informantes e a maneira como eles constroem e interagem com a realidade em que atuam.

[A observação participante é] uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas e informais e análise documental [...].(MOREIRA, 2002, p. 52)

O caráter científico dessa técnica de observação e análise é tem grande referência, ainda que baseado em relatos, experiências, informações de cunho geralmente informal e memorialístico. Lüdke & André (1986) confirmam tal pres-

suposto e reiteram que a observação participante constitui método válido de obtenção de dados, interpretação e análise de determinada realidade, ainda que os resultados advenham de informações na maioria das vezes pessoais, fornecidas pelos sujeitos observados/entrevistados e influenciadas, evidentemente, por fatores como: história de vida, bagagem cultural, relações estabelecidas no interior de grupos sociais, aptidões e predileções. O que importa, neste caso, segundo os autores, é a validade desta técnica de observação como instrumento de investigação científica: ela constitui, então, aparato sistemático de obtenção e interpretação de dados e pressupõe, dentre outros, a “existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (*idem*).

No que tange especialmente à escolha da entrevista como método de coleta de dados, encontrei em Tereza Haguette (1997) uma das principais razões para que esta fosse a minha opção quanto à obtenção e interpretação de dados a que me propus desde o início da pesquisa. Segundo esta autora, a entrevista é a técnica mais utilizada, sobretudo em processos investigativos que contam também com trabalho de campo, quando os pesquisadores buscam obter dados não apenas objetivos, mas sobretudo posicionamentos dos sujeitos entrevistados que estabelecem vínculo estreito com seus valores, atitudes e, dentre outros, opiniões. Noutros termos, a entrevista, assim como a compreende a autora e também em conformidade com o que foi por mim reconhecido e aplicado, é “um processo de *interação social* [grifo meu] entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p. 86). Para além disso, é sobretudo uma forma de se obter o relato e a reinterpretção de “partes de vida”, das memórias daquele que está sendo pesquisado, fazendo com que este interaja com as informações fornecidas, lembrando-as, dando novamente a elas contorno, refazendo-se na história delas e as refazendo na sua própria (BOURDIEU, 1999).

Não por outra razão, no momento da entrevista o pesquisador conviverá com sentimentos, lembranças pessoais, fragilidades e histórias inúmeras que dizem respeito ao sujeito entrevistado. Não se trata, portanto, de um ato mecânico de obtenção e posterior transcrição de dados/informações, mas de ouvir o outro conferindo importância ao que ele está disposto a relatar, interagindo com o relato

e permitindo que este outro interfira como sujeito daquilo que diz respeito ao fenômeno/realidade sob o crivo investigativo do pesquisador.

Ciente dessas questões, no início do delineamento da seleção dos entrevistados, escolhi a professora que acompanhou a produção do postal (atividade descrita anteriormente) selecionado para reprodução e distribuição em grande escala. As figuras do secretário e de um diretor ou coordenador pedagógico foram cogitadas como forma de buscar o tratamento que estes deram à proposta de trabalho com o patrimônio. Esperava contar também com um entrevistado “não-professor”, alguém ligado à escola, que tivesse participado da oficina, mas que não estivesse em sala de aula, como algumas merendeiras das quais eu me recordava, além de um professor do distrito (Rio do Peixe) ligado à cidade. Uma primeira data para o encontro foi marcada para o dia 27 de janeiro de 2010.

As escolhas da pesquisa qualitativa e da entrevista narrativa em grupo tinham o propósito de estimular a coleta de dados a partir da reconstrução das experiências dos envolvidos. A entrevista narrativa pareceu pertinente para proporcionar a “contaçoão” da história da oficina de patrimônio e de como tudo tinha-se desenrolado na escola desde então de uma forma menos imposta.

Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. (BAUER & GASKELL, *op. cit.*, p. 91)

Por fim, consegui um grupo de cinco colaboradoras, professoras que participaram da oficina “Portas e Janelas vão-se abrir”. Realizei duas visitas à cidade de Santa Cruz, posteriores ao primeiro contato com a cidade, por ocasião da oficina. Na primeira, em 27 de janeiro de 2010, entrevistei um grupo de cinco professoras – quatro do município de Santa Cruz e uma do distrito do Rio do Peixe. A segunda visita foi realizada no período da festa das Cavalhadas, entre 29 e 31 de maio de 2010, quando pude observar a cidade e suas relações com a festa.

Alguns dias antes do dia 27 de janeiro, uma professora, P., me ligou e confirmou o encontro e o convite feito aos entrevistados.<sup>41</sup> Ela também participaria da entrevista em grupo e seria bastante importante para o processo. Tive o auxílio de uma amiga e antiga colega de trabalho com o patrimônio para a viagem a Santa Cruz, a cientista social e mestre em gestão do patrimônio Rosaura Vargas. Organizando o material para filmar e gravar o áudio da entrevista, combinei que ela poderia me ajudar anotando atentamente as reações e expressões dos entrevistados.

O tópico-guia que apresento como ANEXO 1 foi utilizado como orientação para a entrevista e pensado com foco na oficina e nas minhas próprias indagações. Procurei ainda abarcar as especificidades da cidade e dos participantes da oficina recorrendo a um relatório do desenvolvimento desta.

Com a abordagem planejada, no dia 27 fomos a Santa Cruz de Goiás. Recebidas na rodoviária, dali seguimos até a Escola Municipal Celina Leitte, onde faríamos o encontro na sala de informática ainda nem inaugurada. No caminho, uma das colaboradoras, que havia entrado em contato comigo dias antes, disse-me ter algo desagradável para contar. Falou sobre um recente concurso da educação municipal que havia acontecido; Vários professores que haviam participado da oficina não haviam sido aprovados no referido concurso e, diante disso, não participariam da entrevista por não estarem mais ligados às escolas. O resultado do concurso havia sido divulgado na segunda-feira e a entrevista estava por se realizar na quarta-feira que seguia. O recente acontecimento provocou um clima de desagrado até mesmo para o encontro da entrevista.

Com a presença de quatro professoras e de uma representante da Secretaria Municipal de Educação – cabe dizer que a diretora da escola em que estávamos foi convidada a participar, esteve presente por alguns minutos, saiu e não mais retornou –, iniciamos a entrevista, quase uma conversa informal.

---

<sup>41</sup> Em acordo com as participantes da entrevista realizada, ficou determinada a possibilidade do uso da primeira letra do nome de cada uma para identificá-las.

## Os participantes da entrevista

Estivemos presentes neste encontro como mediadoras eu e a gestora patrimonial Rosaura Vargas, além das seguintes participantes convidadas:

P., 37 anos, casada, natural de Pires do Rio, formada em Pedagogia. Há 15 anos atua na área da Educação. Na época da entrevista, estava prestes a retomar o exercício docente, pois, até então, cumpria um cargo executivo na Secretaria Municipal de Educação. Tinha participado ativamente da organização da oficina, em setembro de 2009, e me auxiliou também nesse encontro conseguindo o espaço na Escola Municipal Celina Leite para a reunião do grupo de colaboradores para a realização da entrevista. Durante a realização da entrevista, ela se mostrou muito participativa, sendo a colaboradora que mais emitia opiniões e com isso estimulava o diálogo. P. falava de um lugar diferente das demais colaboradoras; por sua gestão na Secretaria de Educação, tinha grande conhecimento das relações entre a comunidade escolar e uma maior articulação junto a eles. Deste seu posicionamento advém sua postura na própria entrevista: por várias vezes ela repetiu que poderia falar bem sobre o assunto pois havia acompanhado de perto tanto a oficina quanto a ação posterior dos professores na escola.

S., 42 anos, casada, natural de Goiânia, formada em Pedagogia. É professora do ensino fundamental da Escola Celina Leite havia 14 anos e, assim como ., ministra aulas de todas as disciplinas do 1º ao 5º ano. Na ocasião da entrevista, comemorava a sua efetivação pelo último concurso realizado para a Educação Municipal. R. e S. se mostraram bem próximas, e S. chegou a tecer comentários revelando que as duas trocavam ideias sobre a forma como abordar o patrimônio na escola, no período após a oficina. S. relatou ainda a experiência de levar os alunos para uma visita na própria cidade; a partir do comentário dela, todas as outras colaboradoras revelaram ter feito também o passeio com seus alunos.

V., a mais jovem, 25 anos, casada, natural de Pires do Rio e com o ensino médio completo. Estava trabalhando como professora de Educação Artística, Matemática e Geografia há seis meses também na Escola Celina Leite. Apesar de não ter formação superior, mostrava-se muito interessada pela área da educação. Foi a professora V. que orientou e acompanhou o aluno Sebastião, que teve seu desenho do postal escolhido para representar a cidade. V. estava bem à vontade com a situação da entrevista, sorria muito e falou bastante sobre o assunto das Cavalhadas, já que seu marido era cavaleiro na encenação da festa.

R., 36 anos, casada, natural de Pires do Rio, formada em Pedagogia. Professora do ensino fundamental ministrando aulas de todas as disciplinas do 1º ao 5º ano,



na Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Celina Leitte Guimarães Mattos havia oito anos. Esta professora não tinha sido convidada inicialmente para o grupo. No primeiro dia da entrevista, o grupo era composto de apenas quatro professores; no entanto, por sugestão da professora P., foi feito o convite a R. considerando-se que ela também havia participado da oficina em setembro. R. que estava na escola onde realizamos o encontro, agiu com muita receptividade ao convite feito por P. Durante a entrevista, falou bastante sobre sua proximidade de sua família com a festa das Cavalhadas, pois seu marido havia sido cavaleiro por vários anos.

M., 33 anos, solteira, natural de Pires do Rio, formada em História. Na época da oficina, era professora substituta em Santo Antônio da Esperança, popularmente conhecido como Distrito do Rio do Peixe, ligado a Santa Cruz. Ministrava aulas de Português, História, Artes e Inglês havia cinco anos na Escola Municipal Geraldo Rezende Mendonça "Ladico". Mas, quando da realização da entrevista, no início do ano de 2010, M. relatou que já não estaria mais ligada à escola, pois seria substituída por professores recém-concursados. Ainda assim, ela aceitou participar da oficina. Entre as participantes, M. demonstrava ser a mais tímida, mas não deixou de expressar suas opiniões quando solicitada. Apesar de estar à vontade com as colegas, falava de uma outra realidade. Por mais que Rio do Peixe estivesse próximo e ligado à Santa Cruz, suas características rurais tornavam diferente o dia a dia de professores e alunos dessa localidade.

De maneira geral, as professoras entrevistadas mostraram-se de início pouco habituadas à situação, mas logo ficaram um pouco mais à vontade, sorrindo, gesticulando e fazendo comentários à parte sobre o assunto tratado.

## **Adentrando o bosque dos depoimentos: narrativas do patrimônio pelo olhar de seus sujeitos**

Na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. (BERGSON, 1999)

[É nas cidades invisíveis que] a pegada na areia indica a passagem de um tigre, [ou] o pântano anuncia uma veia da água. [...] os olhos não veem coisas, mas figuras de coisas que significam outras coisas. [...] Cada uma dessas cidades] tem a propriedade de permanecer na memória ponto por ponto, na sucessão das ruas e das casas ao longo das ruas e das portas e janelas das casas. [...] quando [alguém] não consegue dormir, imagina caminhar por suas ruas e recorda a sequência em que se sucedem o relógio de ramos, a tenda listrada do barbeiro, o esguicho de nove borrifos, a torre de vidro do astrônomo, o quiosque do vendedor de melancias, o café da esquina, a travessa que leva ao porto.. (CALVINO, 2002)

Trata-se, portanto, de uma experiência compartilhada, de um observador-pesquisador-entrevistador que não apenas escuta, mas que atribui sentido ao que ouve de seu entrevistado. Nessa condição, ele mesmo interage com o relato e é capaz, ao final de cada depoimento, de contribuir para o preenchimento das lacunas ou para a imaginação de desdobramentos a partir da(s) história(s) que ouviu, uma vez que ele partilhou ali mesmo dessa(s) mesma(s) história(s).

A julgar pela proposta de realizar uma pesquisa qualitativa, em que o principal pressuposto da obtenção de dados se fundou na interação entre pesquisador e pesquisado, na medida em que aquele que pesquisa/entrevista é aqui considerado participante da história que ouviu e registrou de seu entrevistado, e considerando que a minha intenção preliminar era sobretudo de possibilitar ouvir a este entrevistado, tomando-o não como objeto de estudo, mas como sujeito com o qual eu haveria de interagir, acredito que a transcrição da entrevista realizada para dar ensejo às minhas investigações sobre o (re)conhecimento desses sujeitos acerca do que me propus pesquisar – o patrimônio – seja de suma importância no momento de defesa dessa dissertação.

A justificativa principal para esta escolha são basicamente duas. Por um lado, isso me permitiria participar de alguma forma da (re)construção desses depoimentos colhidos, na medida em que, tendo acompanhado as histórias e interagido com elas, eu estava apta a de alguma forma recontá-las. Por outro lado, constituiu uma das intenções desta pesquisa lidar com as narrativas do patrimônio, com vozes que ressoassem a representatividade deste mesmo patrimônio a partir de diversos vieses sobre ele; um depoimento, neste caso, e não a mera transcrição de falas, me permitiu construir, ou ajudar a construir pelo menos cinco narrativas diferentes sobre o patrimônio.

É sobretudo em razão destas duas questões que apresento sob forma de narrativa os depoimentos seguintes.

**Depoimento da professora P.  
(Secretaria Municipal de Educação)**

A experiência que todos nós tivemos com a oferta da oficina foi surpreendente. Moro há quinze anos aqui, sei que é uma cidade histórica, mas, até então, creio que nenhuma de nós tinha noção do que isso realmente significava, do sentido de se dizer que alguma coisa é um “patrimônio”. O que eu mais vivenciei participando da oficina foi sobretudo isso: pude conhecer e reconhecer o que é, de fato, “patrimônio histórico” e, mais do que isso, a importância de se valorizar esse patrimônio.

Infelizmente, nunca temos essa oportunidade de aprender, de estudar um assunto complexo como esse. E, então, como transmitir isso aos alunos, como fazê-los enxergar a importância de se valorizar o patrimônio da gente se nem nós mesmas, professoras, tínhamos acesso às informações sobre este mesmo patrimônio? De modo que foi isso, essa primeira noção, esse primeiro contato com o tema que mais reconheço hoje como positivo na oficina, o fato de ela ter despertado primeiro nos professores e, depois, nos alunos esse sentimento de que é preciso valorizar o nosso patrimônio...

Eu mesma, antes de participar da oficina, saía às ruas e não percebia valor nas coisas que hoje já reconheço que constituem patrimônio nosso, de nós todos daqui da cidade. Um exemplo disso é que eu não atentava, nunca atentei na verdade para as fachadas, nem para as casas que fi-

cam próximas da Prefeitura, para tantas outras coisas, enfim, que eu agora fico admirando, achando bonitas, valorizando... E eu também sequer tinha alguma noção dessa necessidade do restauro, em vez da demolição ou de simplesmente “desfazer” o que parece destruído, abandonado, mas que na verdade são construções com esse valor histórico, de patrimônio. Pensei sempre que, se estivesse ruindo, acabando, se desgastando, era preciso então reformar, renovar, derrubar e construir outra coisa no lugar. Hoje eu jamais pensaria assim, jamais...

As pessoas, quando entendem que é preciso valorizar as suas coisas, a sua cidade, passam a gostar mais do lugar onde vivem e reconhecem que ali há muito para se admirar. Mas a grande questão era essa mesma: como reconhecer, como valorizar e respeitar se não se conhece? Ou seja, como é possível querer preservar um patrimônio se não se tem noção nenhuma do que ele seja e de que, portanto, é preciso não destruir, mas manter preservado? Faltava essa informação, que a oficina fez chegar até nós. Mas ainda vejo uma outra dificuldade: vivemos em um mundo muito moderno, que nos impõe sempre a necessidade de renovar as coisas, de querer inovar em tudo. Então temos, sim, essa cobrança – a da inovação. Isso, no meu ver, acaba esbarrando nessa questão de que, além de renovar, temos também que saber valorizar, preservar...

Passada a oficina, nós tínhamos que dar continuidade ao trabalho iniciado, tínhamos que levar para a sala de aula, para os alunos. E foi muito interessante. Recebemos o material do Iphan sobre patrimônio. Esse material chegou até as escolas e nós então pusemos em prática a ideia dos postais, já sugerida na oficina, e cada professora à sua maneira. Primeiro, foi feito um trabalho informativo com os alunos. Eu, por exemplo, repassei a eles o conhecimento adquirido na oficina, expliquei a importância de se valorizar o nosso patrimônio e no que consistia, de fato, esse patrimônio.

A intenção de trabalhar com os postais era que os alunos desenhassem algo que entendessem então por patrimônio. E foi mesmo muito interessante. Teve uma aluna, por exemplo, a G., que desenhou a igreja do Rio do Peixe, o que significa que ela valorizou o que entendeu como patrimônio, como aquilo que ela considerava dela, que estava ao seu redor e que merecia ser valorizado. Foi um trabalho muito proveitoso, e isso eu atribuo, sim, à oficina, ao fato de nós termos tido a chance de conhecer, de

nos informar, de saber sobre o assunto e então transmitir esse conhecimento aos nossos alunos. E eles ficaram motivados com a atividade. Tinha aluno que não gostava, por exemplo, de estudar, mas participou ativamente da atividade dos postais. Os professores se empenharam, a secretária acompanhou tudo. No fim das contas, todos se envolveram, foi um trabalho muito interessante. E importante...

Eu tinha até pensado, nós chegamos a pensar, aliás, que devíamos ter feito uma coletânea de postais desenhados pelos alunos. Teríamos, no mínimo, vinte postais muito bonitos, bem feitos...

Claro que houve uma dificuldade preliminar em relação a esta atividade dos postais. Nós tínhamos que avaliar os alunos, mas, ao mesmo tempo, não podia ser um trabalho imposto, que conferisse nota a eles e ficasse por isso mesmo. Eu, por exemplo, quando recebi o material do Iphan, primeiro pensei em como levar até eles essa ideia de patrimônio, de valorização. A primeira coisa em que pensei foi essa: como fazer uma criança, que é geralmente muito agitada, que não tem paciência para ouvir histórias, para interagir sequer com os avós (estes que têm mesmo as melhores histórias para contar sobre as coisas do passado da gente), então, como fazer essa criança entender que uma fachada estava em ruínas e que precisava ser restaurada, e não esquecida ou demolida? De modo que a primeira coisa a fazer era isso, visualizar a melhor maneira de introduzir o assunto para atingir o objetivo do reconhecimento, da valorização e da preservação.

As histórias do passado geralmente não têm valor. E fui pensando então nessa via da história do velho sobre o passado, de como eram as coisas antes, a cidade antes. Isso para mim era importante, fazer a criança entender que os que viveram mais sabiam mais sobre a cidade e podiam contar isso. Conversei muito sobre isso com os meus alunos. O mais interessante, ao final da atividade e das conversas sobre o patrimônio, foi mesmo que consegui fazer com que eles entendessem que patrimônio é também uma fachada, ou uma igreja antiga, ou a Cavahada, mas não só isso... Patrimônio é principalmente aquilo que está em volta deles e que tem uma história. O lugar onde eles moram, afinal, tem uma história que precisa ser conhecida, e eles reconheceram isso, acreditaram nisso, passaram a vivenciar isso...

**Depoimento da professora S.  
(Escola Municipal Celina Leite)**

Patrimônio é para ser preservado! Acredito, neste caso, que é uma questão de despertar para isso, para esse tema, para a importância desse tema. Às vezes ficamos com o olhar estreito, não enxergamos direito que é preciso valorizar as nossas coisas, o nosso passado... Mas é preciso, é preciso lembrar, relembrar...

Dia desses, por exemplo, eu fiquei pensando nas escolas antigas. Não lembramos, não é da nossa época, mas algo muito interessante – e diferente dos dias de hoje – que havia nesse tempo era que os professores usavam a palmatória. É difícil imaginar que isso tenha existido algum dia. Que sofrimento – era uma tortura! E então não temos que lembrar? Algo de quarenta anos atrás, uma educação muito diferente da que temos hoje, triste se formos pensar que tenha existido, mas houve, faz parte da nossa história...

A oficina foi essencial nesse sentido, porque ela nos fez ver com outros olhos o nosso próprio passado. E é preciso ter esse olhar... Quando recebemos o material do Iphan, primeiro explicamos aos alunos que tínhamos nos informado do assunto. Ocasão em que nós mesmas, professoras, tivemos esse primeiro contato com a importância de se reconhecer e valorizar o patrimônio de um povo.

Expliquei isso primeiro, conversamos sobre patrimônio. Em seguida, que faríamos o passeio. Era para eles prestarem atenção a tudo quanto pudessem, do que mais gostassem em relação ao tema. Nós faríamos depois um trabalho em sala de aula. Os alunos receberam bem a proposta, gostaram da ideia do cartão. Trabalhamos bastante com o material que nos entregaram. E, em nenhum momento, houve a necessidade de fazer da atividade uma atividade imposta. Ao contrário, foi uma atividade motivada, os alunos se envolveram, participaram...

Tínhamos trabalhado a parte conceitual na oficina. Então não ficamos com receio quanto ao tema exatamente por isso, porque já tínhamos discutido, tínhamos já todas as dicas. Passada a oficina, o momento foi então de planejar o intercâmbio disso com os alunos. E cada professora pôde fazer à sua maneira...

**Depoimento da professora V.  
(Escola Municipal Celina Leite)**

Penso que a questão do patrimônio, de se aprender a valorizar o patrimônio, é uma questão primeiro de informação. É preciso antes conhecer para entender e, então, para valorizar e preservar. As coisas todas têm uma história, há algo por trás delas, a sua origem. E a conscientização de que isso é importante consiste em reconhecer que o passado é importante, que é preciso voltar o olhar para ele, compreender o que ele representou, como ele foi...

Quando não sabemos do que se trata, então não temos sequer curiosidade e, o que é pior, nem noção de que um patrimônio que é nosso possa algum dia acabar, deixar de existir. Posso dar um exemplo muito comum, aqui da nossa cidade: as Cavalhadas. Convivemos com elas todos os anos. Quase sempre deixamos de reconhecer que elas têm valor para a nossa história. A festa é muito bonita, mas estamos tão acostumados a ela que às vezes não valorizamos.

Houve um episódio muito interessante em sala de aula, já tendo eu proposto a atividade de um desenho que representasse para eles um patrimônio. Havia três crianças que não nasceram aqui. Tinham-se mudado para cá fazia pouco tempo, de modo que elas não conheciam as Cavalhadas, não sabiam o que era isso. Eu então fui explicando do que se tratava. Elas ficaram curiosas. O meu esposo, que participa da cerimônia, tem umas fotografias e eu levei para a sala de aula, para mostrar para esses alunos as imagens do evento. E então foi muito interessante, porque eles ficaram interessados, e nós acabamos lembrando, revivendo muitos momentos da festa para os quais talvez nós, que somos daqui, nem soubéssemos direito valorizar...

Quando, então, eu propus a atividade do desenho, tendo já chegado o material, pensei que a “tarefa” pudesse ter algo de interessante, de novo para os alunos. E tive a ideia de trazer para a sala de aula um bauzinho e dizer para os meninos que ali eles colocariam os seus desenhos como se estivessem guardando naquele baú o seu tesouro... Aquilo que eles desenhassem representaria a noção prévia que tinham sobre patrimônio. Os desenhos ficaram mesmo muito bons, e de uma diversidade... O V.H., por exemplo, desenhou um montante de dinheiro. Outros desenha-

ram brinquedos... o que significava para eles patrimônio, algo importante, que merecia ser guardado como precioso.

Daí para as conversas propriamente sobre o que de fato era um patrimônio, e tudo o mais que nós conversamos na oficina, foi tranquilo... Ainda mais que trabalhamos também com a noção de que patrimônio não é só da gente, individual, mas algo coletivo, de que todos precisam cuidar como seu próprio.

Enfim... distribuídos os kits, primeiro falei sobre o que já tínhamos discutido no curso: o que é um patrimônio, qual a importância dele para uma comunidade, e também expliquei no que consistiria a atividade, e que nós faríamos um passeio. Pedi, então, para que eles mesmos escolhessem aonde queriam ir. A opção foi a igreja, chegando até a praça e percebendo as coisas no entorno do percurso. Quando voltamos para a sala de aula, discutimos o que eles tinham observado. Mas ainda o que eles não tinham visto e que também constituía patrimônio. Foi o momento de falarmos sobre as Cavalhadas, a Festa do Divino... Falamos também de outros pontos históricos e importantes que não tínhamos visitado.

A minha intenção era deixar que eles falassem. Foi quando então um aluno, surpreendentemente, comentou sobre o cemitério. “Mas o cemitério?” – foi o que eu pensei... O menino quis porque quis desenhar o cemitério. E argumentou: “toda cidade tem cemitério, que é sempre muito antigo, faz parte da história e então é patrimônio, não é?” E era mesmo, se formos pensar, comparar os antigos cemitérios, se pensarmos na evolução dos modelos de túmulos, então ali também estava a história de muitas famílias da cidade...

Enfim... os alunos fizeram os desenhos. Recolhi o material e avaliei. Houve algo que não foi muito bom nesse sentido: estávamos no final do ano, época de prova, e então não houve muita chance de o exercício ser mais discutido. Mas eles gostaram muito, ficaram entusiasmados com os kits, uma novidade para eles...

Fomos discutindo a história de muitas coisas, de alguns lugares aqui da cidade, e isso tudo passou a ter algum valor para eles. Se eles não conhecem, não sabem o que está por trás dessas coisas, vão achar que se trata de uma coisa qualquer. Ao contrário, quando passam a conhecer, passam a ter essa noção de que é algo para ser valorizado, preservado...



**Depoimento da professora R.  
(Escola Municipal Celina Leite)**

De início digo que fiquei encantada com os meus alunos. Eles participaram da atividade sobre o patrimônio com muito entusiasmo e fizeram a sua parte com muito talento. Ficaram empolgados com a chegada dos kits, curiosos. O material era muito rico, e isso fez com que os alunos tivessem vontade de descobrir o que estava ali, naqueles livrinhos, a história e a importância de um patrimônio...

Eu mesma não reconhecia esse valor. Andava pelas ruas, como a P. disse agora há pouco, e não pensava que aquela casa antiga, aquela fachada, por exemplo, continham algo de valor sobre o passado, a história da cidade.

E posso até contar uma coisa interessante que aconteceu comigo. Moro aqui em Santa Cruz há três anos. Nunca tinha tido, então, curiosidade de acompanhar as Cavalhadas. Mas ano passado eu tive. Fui assistir, mesmo debaixo de chuva... Percebi que é algo que apaixona as pessoas. O meu marido mesmo, que já correu, é sempre um que se emociona, que chora, e eu nunca tinha entendido o porquê daquilo, daquela comoção.

Conto isso porque agora entendo que para valorizarmos as coisas da gente, o nosso passado, é preciso antes conhecer, ter essa curiosidade, essa vontade de conhecer. Trabalhei muito isso com os meus alunos: é necessário saber, ter consciência e *despertar* para o que seja, de fato, um patrimônio...

Quando saímos às ruas, foi muito interessante. Seria uma aula diferente, fora da sala, e isso por si já despertava o interesse dos alunos. Fomos para a praça, onde tem o coreto. Eles sentaram, fizemos ali o nosso trabalho, ficamos a tarde toda. Trabalhei com eles as noções que tinha aprendido durante a oficina, antes mesmo de pegarmos os kits e irmos para a rua. Foi muito interessante...

Não houve dificuldade em torno dessa atividade que fizemos. Eles gostaram muito... Tanto mais que propus de eles fazerem ali mesmo, enquanto observavam as ruas, os postais... Daí eu ter dito que fiquei surpresa, que descobri quão talentosos são os meus alunos... Os desenhos ficaram muito bons...

**Depoimento da professora M.  
(Distrito do Rio do Peixe)**

Trabalho há cinco anos com o 4º e 5º anos na Escola Geral Presidente Mendonça e confesso que, para mim, a experiência da oficina foi algo muito novo, muito enriquecedor. Antes dela eu considerava uma casa com traços antigos, por exemplo, uma tapera, e não como algo de valor que merecesse ser tombado como patrimônio histórico.

Antigamente, se me perguntassem “o que é um patrimônio”, eu responderia: “algo só meu”; hoje entendo que é uma coisa da comunidade, de todo o município. Achei interessante, neste sentido, o filme a que assistimos no curso. No final, a cidade foi destruída e fiquei pensando: “se as pessoas tivessem dado mais valor às coisas todas de lá, será que tudo teria terminado daquele jeito?” Ora, se ninguém faz nada para preservar o que é comum a todos, não haverá lembrança daquilo que já existiu. E, se não há memória, não há história...

E foi sendo isso o que eu procurei transmitir aos meus alunos. Logo depois da oficina, eu repassei a eles todas as informações a que eu tinha tido acesso. Expliquei o que era um patrimônio, conversei com eles sobre o Iphan... Também comentei que o Museu Ferroviário estava em reforma em Pires do Rio e o porquê disso. E, então, logo nos chegou o material. As crianças ficaram encantadas, claro. Era um material atrativo, interessante.

E falamos sobre o passeio. Eles também ficaram muito empolgados com a confecção dos postais. Quiseram fazer mais de um, pediam mais folhas, não queriam fazer um só desenho... E isso foi muito joia. Eles puderam despertar para o tema, se envolveram... Muitos alunos da zona rural, aliás, desenharam a própria escola, enfim...

Mesmo antes, o tema lhes pareceu interessante, atrativo. Ficamos lembrando, por exemplo, de algumas casas que haviam sido derrubadas, ou que tiveram as telhas trocadas, as janelas substituídas. Foi oportuno falarmos da importância da preservação, de manter do jeito como era, porque aquilo representava um passado, uma história...

E o mais incrível: chegou a um ponto de os alunos já estarem repetindo: “ah, a casa da minha avó tem esse estilo, ou aquele outro”... Então foi isso o que mais valeu, os alunos se envolveram, participaram, ficaram seduzidos pelo tema, pelo material...

## Para ver, ouvir, sentir, entrar e sair da floresta

Por meio da motivação do pensamento crítico voltado para as ações de mediação pedagógica vinculada ao patrimônio, compus um *corpus* de pesquisa a partir do contexto da cidade de Santa Cruz – com a preocupação de conferir aos entrevistados a condição de sujeitos-atores, os quais, por sua vez, geraram colaboradores – e também de um apanhado histórico-cultural.

Vários foram os narradores de patrimônio na trajetória da pesquisa. Os personagens do recorte histórico do CAPÍTULO II que nos ajudam a compreender a construção e deslocamentos da institucionalização do campo patrimonial (ou práticas patrimoniais) no Brasil, os moradores da cidade de Santa Cruz com os quais dialoguei tais como autoridades, locutor e brincantes da Cavahada, as professoras que participaram do projeto *Portas e Janelas vão se abrir* e que colaboraram com os seus depoimentos no recorte final.

Os instrumentos da pesquisa tiveram o papel de guiar a investigação para que fosse possível construir uma reflexão acerca da motivação inicial – a prática da mediação pedagógica do patrimônio considerando suas mais diversas implicações.

Sob o auxílio de três eixos temáticos que percebi presentes nos depoimentos – a transformação pessoal, o papel de mediadoras do patrimônio que as professoras assumiram e a forma como os alunos receberam essa ação, pude empreender uma reflexão crítica entre trechos dos depoimentos apresentados e a dinâmica de pensar o patrimônio e a educação, conteúdo do texto até aqui apresentado. Vejamos, então, reflexos da descoberta e transformação pessoal:

Moro há quinze anos aqui, sei que é uma cidade histórica, mas, até então, creio que nenhuma de nós tinha noção do que isso realmente significava, do sentido de se dizer que alguma coisa é um “patrimônio”.

Ao afirmar que vive há tanto tempo numa cidade que sabe histórica, mas não a percebe patrimônio a professora P. reforça a dificuldade de construção do sentido de patrimônio; mostra, inclusive, seu distanciamento da qualidade histórica. Nos vemos aqui, diante de uma situação que demonstra o porquê do pensamento de Rodrigo Melo Franco à frente do Iphan nos seus primeiros anos: seria

necessário convencer as pessoas de que existe uma gama de bens culturais que compõem um patrimônio brasileiro? Num momento seguinte, a própria professora, como numa sequência de reflexão, apresenta um entendimento de patrimônio imerso na coletividade:

Eu mesma, antes de participar da oficina, saía às ruas e não percebia valor nas coisas que hoje já reconheço que constituem patrimônio nosso, de nós todos daqui da cidade.

E completa afirmando que:

[...] pude conhecer e reconhecer o que é, de fato, “patrimônio histórico”.

A veemência da afirmação nos faz pensar sobre a força da intenção educativa que faz com que o depoimento inicie com um relato de desconhecimento e passe, em seguida, a uma certeza, a certeza do que se “escolhe” como patrimônio. Mas por que se escolhe? A professora V. arrisca uma resposta:

[...] o que significava para eles patrimônio, algo importante, que merecia ser guardado como precioso.

E, decorrente da escolha, está a necessidade da preservação em contraponto com o medo da perda, como é possível ver no depoimento da professora S.:

Patrimônio é para ser preservado! Acredito, neste caso, que é uma questão de despertar para isso, para esse tema, para a importância desse tema. Às vezes ficamos com o olhar estreito, não enxergamos direito que é preciso valorizar as nossas coisas, o nosso passado...

Esta mesma ainda atribui ao fato de não entender importante a valorização do patrimônio como resultado de um “olhar estreito”. A professora S. prenuncia o que seria uma visão contemporânea de uma perspectiva positiva e que transcenderia o entendimento do patrimônio “pedra e cal” – a ampliação do olhar. Ampliar o olhar para valorizar o que lhe é próprio, próximo – esse pensamento se ajusta bem ao que Aloísio Magalhães e o “grupo da referência” tanto defen-

deram. Nessa ampliação do ver e entender patrimônio, a professora R. demonstra considerar importante a manifestação imaterial mais expressiva da cidade – a Festa do Divino e as Cavalhadas – sem, contudo, interessar-se por ela, já que lhe é tão próxima e natural:

A festa é muito bonita, mas estamos tão acostumados a ela que às vezes não valorizamos.

O que figura como patrimônio então necessita de um lugar distinto, da categoria de “tesouro”, como diz a professora V., para que se justifique valorizar?

Quando as professoras depoentes falam de suas experiências com a apropriação da proposta de educar para o patrimônio, desponta o desafio de emergir do cotidiano escolar envolto pelas relações de poder que a escola como instituição detém. E a forma com que tratar, ou melhor, a forma como conscientizar o aluno a partir das informações que o professor agora considera deter, preocupa a professora P.:

E, então, como transmitir isso aos alunos, como fazê-los enxergar a importância de se valorizar o patrimônio da gente se nem nós mesmas, professoras, tínhamos acesso às informações sobre este mesmo patrimônio?

Podemos identificar aqui um pouco da insegurança da professora Elzira (ver relato na p. 89), que trouxemos para o texto ao falar dos desafios que o projeto Interação, do CNRC, encampou. A professora P. e a professora Elzira, apesar de viverem e localizarem sua atuação educativa em diferentes épocas, compartilham da dificuldade de lidar com o que Brandão (1996, p. 80) reconheceu como uma ligação direta que ocorre “entre a costumeira alteridade da agência escolar frente à sua comunidade de inserção e a sua tradicional indiferença ao qual poderíamos chamar: o contexto cultural de tal comunidade”.

E, em nenhum momento, houve a necessidade de fazer da atividade uma atividade imposta. Ao contrário, foi uma atividade motivada, os alunos se envolveram, participaram...

(...) porque já tínhamos discutido, tínhamos já todas as dicas. Passada a oficina, o momento foi então de planejar o intercâmbio disso com os alunos. E cada professora pôde fazer à sua maneira...

No trecho acima, a professora S. fala da motivação de desprender-se do trabalho rotineiro e recluso característico da instituição escolar. Mas, logo em seguida, mostra que se prende, ainda que timidamente, às orientações sem mesmo questioná-las. Quando se insiste na diferenciação da educação pela experiência do contexto cultural, ainda assim, inicialmente o professor procura se apegar a dicas, modelos, fórmulas pedagógicas. Quando identificamos as experiências dos alunos descritas nos depoimentos, torna-se notório que a escola pode converter-se no espaço mesmo de descobertas onde, aceitando-se o conflito como possível nas relações hierarquizadas, professor e aluno possam ampliar a aprendizagem, nas experiências e no convívio, e o espaço social em torno da comunidade escolar. No depoimento da professora V., a surpresa do que se desenha como seu patrimônio converte-se na compreensão, sem preconceitos, da vida, da cultura e da sociedade:

Foi quando então um aluno, surpreendentemente, comentou sobre o cemitério. “Mas o cemitério?” – foi o que eu pensei... O menino quis porque quis desenhar o cemitério. E argumentou: “toda cidade tem cemitério, que é sempre muito antigo, faz parte da história e então é patrimônio, não é?” E era mesmo, se formos pensar, comparar os antigos cemitérios, se pensarmos na evolução dos modelos de túmulos, então ali também estava a história de muitas famílias da cidade...

Os depoimentos construídos culminaram, então, em narrativas que observam esse processo de mediação sobre o patrimônio. É a sempre presente possibilidade de provocar uma conversa renovada sobre o patrimônio cultural. Para Tourinho (2008), a compreensão sobre as experiências culturais desponta dos encontros entre “memórias visuais, auditivas, táteis, gestuais, afetivas, etc. - são nosso acervo de vivências e nos ‘empoderam’ para olhar a nós mesmos, aos outros e ao mundo, na expectativa de transformá-los” (p. 73). Advém, portanto, desta conexão as compreensões, tanto em entender quanto em explicar outra concepção de experiência cultural.

Da feitura dessa trama, entendo que travamos o diálogo,

Sendo uma maneira através da qual diferentes categorias de sujeitos envolvidos se relacionam entre si na escola a partir da cultura da comunidade, que se torne o diálogo o modo através do qual a própria comunidade reaprenda a lidar com o trabalho coletivo de recriar e ‘ressignificar’ a sua cultura. Porque, então, cada contexto

de cultura toma consciência de si mesmo, e este é o sentido interno da ideia tantas vezes repetida de “valorização da cultura”. Valorizar não significa tornar uma cultura melhor enquanto produto, mas fazê-la mais transparente enquanto processo. (BRANDÃO, 1996, p. 41)

Nesse processo, significados foram criados e recriados, traduzindo a experiência do compartilhar, da vivência coletiva que atribui valores aos bens culturais, cultivando-os como patrimônio da comunidade. Ao adentrar nesse processo, nossas professoras colaboradoras converteram-se em leitoras especiais da cidade em que vivem e seus alunos, que participam juntos dessa experiência cultural recriada como trabalho escolar e também são motivados a perceber o contexto em que vivem. Os postais que resultaram da atividade empreendida não deixam de ser narrativas, discursos visuais, que desvelam sentidos de um patrimônio agora apropriado e ressemantizado em traços de lápis colorido.

## **POR NÃO ACREDITAR EM CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não acredito que um fim determinado possa ser atribuído ao movimento dinâmico e inconcluso de quem pesquisa e é sobretudo por isso que eu não gostaria de escrever considerações finais. É confessa também a minha dificuldade em me despedir desse movimentar entre árvores pelo qual me propus transitar, pela convivência da reflexão. Não por outra razão estas páginas estão, aos meus olhos, tão inacabadas quanto as discussões que elas trazem. Há que se considerar, todavia, o limite por vezes tênue entre a ânsia de controlar e o auxílio de um planejamento.

Controlar significa conduzir com obstinação, desejar tudo exatamente como se intenciona. A necessidade de controlar o processo de uma pesquisa é uma utopia que se vai cultivando, mesmo quando é notória a impossibilidade. Para dar início a esta empreitada me inseri em formação, levantei dados possíveis a respeito do assunto, li tudo o que minhas mãos alcançaram, ouvi orientações atentamente, negocie possibilidades e agencei limites, controlando tudo.

Tudo pronto? Não. Não bastou a disposição de entrar na floresta das metáforas que ajudaram a apresentar e guiar o texto desse trabalho. Foi preciso entrar, sair, voltar, cair, levantar e prosseguir. Já o planejamento ordenado foi fundamental para ceder espaço ao que se modificou lenta ou bruscamente e para buscar caminhos outros quando dos imprevistos. Posso, então, dizer que meu próprio processo de mestrandagem ajudou a pensar sobre patrimônio, educação e visualidade com coerência, na medida em que me propus a revisitar, reinterpretar e reanalisar os propósitos identitários e as relações culturais presentes no campo patri-



monial a partir de uma ótica reflexiva entre a vida social e o artefato patrimonial. É chegada a hora não de determinar o fim, mas de soltar as rédeas. Porque, em essência, o controle não se ajusta à dimensão educativa, em nenhum sentido; seu caráter rígido e inflexível, que transfigura indivíduos em instrumentos de um processo a cumprir, prescinde daquilo que o universo educacional mais tem a oferecer: o intercâmbio de experiências e saberes, o redirecionamento de olhares para a realidade e o outro que integra esta realidade, o constante refazer de perspectivas sobre o mundo, a criticidade e, dentre outros, o desejo de transformação.

Nesse mesmo sentido de entendimentos, em relação ao patrimônio cultural, é preciso não perder de vista os simbolismos que envolvem esses artefatos culturais, conglomerados de vivências e sentidos de um eu sempre coletivo e, por isso mesmo, transformando e sendo transformado pelo outro.

Aqui tratamos de três simbolismos: da nação, da cultura e da cidadania. Outros tantos poderiam ser escolhidos, mas estes auxiliaram a não “tratar o patrimônio como se fosse uma ideia abstrata a pairar sobre as consciências individuais, o que resultaria numa percepção atomizada e estática dos indivíduos [e do próprio patrimônio] – seres apartados de sua consciência coletiva” (VELOSO, 2006, p. 440). Implica dizer, ainda, que o foco não está nos objetos, não está no casario de adobe, nas portas de madeira e feições coloniais, mas na aura singular que lhes é imbuída pelas dimensões histórica e da memória, que sobrevivem, ambas, na vida social dos grupos ou comunidades. O foco então está em quem produz (institucionalmente ou não) as referências culturais e agrega valores aos bens patrimoniais. Estes são aqui os meus narradores. E, segundo Veloso (2006, p. 444), escolher

Tal perspectiva pode afastar qualquer “agência” (de modo geral, o pesquisador) de cair no erro de focalizar sua atenção unicamente nos resultados produzidos, nos produtos, nos objetos finais, ou nos eventos que em que ocorrem as manifestações patrimoniais, o que permite ainda desmitificar a noção abstrata de comunidade.

Os depoimentos das professoras que entrevistei materializam a posição de intérprete do seu próprio patrimônio assumida por elas mesmas. Deles desprendem-se práticas sociais concretas sob os olhos de quem educa, conflitos e aceitações, contradições e consensos próprios das relações de poder e hierarquia.

Mas não só dos depoimentos transparece a dinâmica complexa da cultura e do patrimônio na contemporaneidade, como também das imagens que polvilharam o texto de sentidos que as mensagens verbais deixam escapar.

Também me incluo como narradora, uma vez propositora de ações que passaram pelo exercício de revisitar essa trajetória investigativa. Os diversos narradores e diferentes narrativas foram-se entremeando com a minha própria voz na multiplicidade de papéis neste exercício com o patrimônio: a designer de materiais e planejadora de ações, a que está fora e ao mesmo tempo dentro do contexto institucional, a que sem ter a formação pedagógica assumiu funções de mediação ao fazer palestras e oficinas por acreditar que por meio da cultura e do patrimônio é possível promover algo entre as pessoas como educação. Assim, agenciando narrativas, revelo a minha própria, numa metalinguagem do desafio de dissertar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina & CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AGUIRRE, Imanol. "Imaginando um futuro para a educação artística". In: MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene. *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, pp. 157-186.

\_\_\_\_\_. "Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimônio". In: AGUIRRE, Imanol (dir.). *El acceso al patrimonio: retos y debates. Pamplona: Cuadernos de la Cátedra Jorge Oteiza*, UPNA, 2008.

ANDRADE, Mario de. *Anteprojeto do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional*. São Paulo: s.e., 1936.

ANDRADE, Rodrigo Melo Franco. *Rodrigo e o SPHAN: coletânea de textos sobre o patrimônio cultural*. Rio de Janeiro: MinC-SPHAN/Pró-Memória, 1987.

\_\_\_\_\_. *Rodrigo e seus tempos*. Rio de Janeiro: MinC/Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ATAÍDES, Heloísa Selma Fernandes Capel de & MACHADO, Laís Aparecida. "Identidade, cultura e memória – objetos de construção do patrimônio histórico". In: *Revista de divulgação científica. Publicação do Instituto Goiano de Pré-história e Antropologia da Universidade Católica de Goiás*. Goiânia: Editora UCG, vol. 2, 1998, pp. 41-62.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.

BASTOS, Flávia M. C. “Celebrando autorias: arte, comunidade e cotidiano em arte-educação. In: *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*, n. 1, vol. 3. Goiânia: jan-jun, 2006, pp. 71-84.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d’Água, 1991.

BAUER, Martin W, GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica. Discursos Iterrumpidos I*. Barcelona: Tauris, 1973.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BINDO, Marcia. “Quem te viu, quem te vê: o passado de cidades americanas revelado em ensaio fotográfico”. In: *Vida Simples*, n. 7, ano 8. São Paulo, jul 2010, pp. 10-11.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade – lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

BRAIDOTTI, Rosi. *Sujeitos nômades: corporización y diferencia sexual em la teoria feminista contemporânea*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2000.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Reflexões sobre como fazer trabalho de campo”. In: *Sociedade e Cultura*, n. 1, vol. 10. Goiânia: UFG, 2007.

BRANDÃO, Junito. *Mitologia Grega*, vol. I. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos (Apresentação dos temas transversais)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CAMPOFIORITO, Ítalo. "As primeiras árvores". *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, n. 26, 1997, pp.10-19.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

\_\_\_\_\_. "Imaginários culturais da cidade: conhecimento / espetáculo / desconhecimento". In: COELHO, Teixeira. *A cultura pela cidade*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008

\_\_\_\_\_. "O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional". In: *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, n. 23, 1994, pp. 94-115.

CASCO, Ana Carmen Amorim Jara. "Reinventando a cidade: um diálogo entre Marco Pólo e o Imperador". In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 29, Brasília, 2001, pp. 83-101.

\_\_\_\_\_. *Sociedade e educação patrimonial*. Disponível em: <[www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br)>. Acesso em: 3.10.2006.

CERTEAU, M. *A Invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CHAGAS, Mário. "Diabruras do saci: museu, memória, educação e patrimônio". In: *MUSAS: Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n. 1, v. 1, 2004, pp. 135-146.

CHAUÍ, Marilena. "Direito à memória: natureza, cultura, patrimônio histórico-cultural e ambiental". In: *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006, pp. 103-128.

CHAUMONT, Jean-Michel. *La concurrence des victimes: génocide, identité, reconnaissance*. Paris: La Découverte, 1997.

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

CLIFFORD, James. "Colecionando arte e cultura". In: *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, n. 23, 1994, pp. 69-89.

\_\_\_\_\_. *The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

CURY, Isabelle (org.). *Cartas Patrimoniais. Edições do Patrimônio*. Rio de Janeiro: Iphan, 2004.

DARRAS, Bernard. "Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. La cuestión de la cultura elitista en democracia". In: *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona: UPNA-Cuadernos de la Cátedra Jorge Oteiza, 2008.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Belidson. "Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. In: EAGLETON, TERRY. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

SCOREL, Ana. *O efeito multiplicador do design*. São Paulo: Senac, 1999.

ESTANISLAU, Lídia Avelar & DANTAS, Lúcia. "Era uma vez...". In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro, Iphan, 1996.

FALCÃO, Joaquim Arruda. "Política cultural e democracia: a preservação do patrimônio histórico e artístico nacional". In: MICELI, Sérgio. *Estado e cultura no Brasil*. São Paulo: Difel, 1984.

FONSECA, Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Iphan, 1997.

\_\_\_\_\_. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: Inventário Nacional de Referências Culturais. Manual de aplicação Iphan, 2000, Minc.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Iphan, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. “Da alfabetização visual ao alfabetismos da cultura visual”. In: JACINTHO, Edgar. *Memória oral*, n. 4. Rio de Janeiro: MinC/Sphan/FNpM, 1988.

JAGODZINSKI, Jan. “As negociações da diferença: arte-educação como desfiliação na era pós-moderna”. In: GUINSBURG, J. & BARBOSA, A. M. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JEKER, Ana Elizabeth & SEGALA, Lygia. *Brincando, fazendo e aprendendo*. Rio de Janeiro – Memórias futuras / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, 1985.

KINCHELOE, Joe & BERRY, K. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEITE, Rogério Proença. *Contra-usos da cidade – lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

MAGALHÃES, Aloísio. *E Triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Roberto Marinho, 1985.

MARTINS, Alice Fátima. “Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada...”. In: MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene. “Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos”. In: MARTINS, Raimundo (org.). *Visualidade e educação. Coleção desenredos*, n. 3. Goiânia: Funape, 2008, pp. 25-35.

\_\_\_\_\_. (orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009, pp. 189-212.

MARTINS, Raimundo. *Cenas contemporâneas da cultura visual: quando instabilidade e incerteza nos ajudam a pensar a educação*. Comunicação. Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, 17º Encontro Nacional da ANPAP (Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas; Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), 2008.

\_\_\_\_\_. “Por que e como falamos da cultura visual?” In: *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*, n. 1 e 2, vol. 4. Goiânia: jan-dez 2006, pp. 65-79.

\_\_\_\_\_. (org.). *Visualidade e educação. Coleção desenredos*, n. 3. Goiânia: Funape, 2008, pp. 37-53.

NAJJAR, Jorge & NAJJAR, Rosana. “Reflexões sobre a relação entre Educação e Arqueologia: uma análise do papel do IPHAN como educador coletivo”. In: FILHO, Manuel Ferreira Lima; BEZERRA, Márcia. (Orgs.). *Os caminhos do patrimônio no Brasil*. Goiânia: Alternativa, 2006, pp. 171-182.

ORTENCIO, Bariani. *Dicionário do Brasil Central*. Goiânia: ICBC, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. “Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias”. In: *Rev. Bras. Hist.*, n. 53, vol. 27. São Paulo: jan-jun, 2007.

POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

QUINTAS, José Silva. “Prólogo”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: Iphan, 1996.

RIBEIRO, Rafael Winter. *Paisagem cultural e patrimônio*. Rio de Janeiro: Iphan/Copedoc, 2007.

RIEGL, A. *Le culte moderne des monuments*. Paris: Le Seuil, 1984.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 33ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.



SANTOS, Camila Henrique. "Educação patrimonial: uma ação institucional e educacional". In: *Patrimônio: práticas e reflexões*. Brasil: Iphan / Edições do PEP, 2007.

SILVA, Fernando Fernandes. "Mário e o Patrimônio, um anteprojeto ainda atual". In: *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, n. 30, 2002, pp. 129-137.

SMITH, Laurajane. *The Uses of Heritage*. London / New York: Routledge, 2006.

SMITH-SHANK, Deborah. "Cultura visual e pedagogia visual". In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Edufsm, 2009.

STEWART, S. *On longing: narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1984.

TOURINHO, Irene. "Ouvindo escolhas de alunos: nas aulas de artes eu quero aprender...". In: MARTINS, Raimundo (org.). *Visualidade e educação. Coleção desenredos*. Goiânia: Funape, 2008, pp. 25-36.

UNES, Wolney. *Identidade Art Déco de Goiânia*. São Paulo: Ateliê Editorial; Goiânia: Ed. UFG, 2001.

UNES, Wolney & CAVALCANTE, Silvio (orgs.). *Fênix: Restauro da Igreja Matriz de Pirenópolis*. Goiânia: ICBC, 2008.

UNES, Wolney & SAFADI, Sandro (orgs.). *Escolhendo o patrimônio para o qual educar*. Goiânia: ICBC, 2008.

## Sites consultados

< <http://jasonepowell.com>>. Último acesso em: 20.7.2010.

<<http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>>. Último acesso em: 24.7.2010.

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o\\_dos\\_Estados\\_Americanos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_dos_Estados_Americanos)>. Último acesso em: 24.7.2010.

< <http://www.icomos.org.br/>>. Último acesso em: 24.7.2010.

<<http://www.cultura.gov.br/site/2007/11/12/brasil-passa-a-integrar-o-conselho-do-iccrom/>>. Último acesso em: 24.7.2010.

<<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00103>>. Último acesso em: 24.7.2010.

<<http://www.santacruzdegoias.net/home/>>. Último acesso em: 20.4.2010.

# ANEXO

# PAUTA DA PESQUISA DE CAMPO

**Cidade de Santa Cruz de Goiás**

**Data estabelecida: 21.1.2010**

**Foco:** professores do ensino fundamental e demais profissionais ligados às escolas que participaram da Oficina de Educação Patrimonial, realizada entre os dias 18 e 19 de setembro de 2009.

## TÓPICO-GUIA

### **(1) Como os professores veem a realização da oficina, sua execução e seus desdobramentos.**

- Atentar para possíveis divergências entre o que é oferecido pelas instituições e a recepção de diversos públicos.
- Como a cidade / a escola / o professor / a comunidade recebe?
- Inquietações que surgem da instituição de um patrimônio oficial e da necessidade, tantas vezes imposta, de sua preservação.

### **(2) Noções apreendidas ou construídas:**

- Que noções de patrimônio vão-se formando, consolidando, desfiliando?

### **(3) No tocante à proposta da educação patrimonial, como é vista dentro do contexto escolar?**

- Torna-se rotineira, um clichê, mais uma atividade para a escola?

### **(4) Atividades que foram propostas durante a oficina.**

- Observar diferentes formas de participação e percepção – ações deflagradas.
- Como foi utilizado o material didático oferecido?
- Faz sentido o que foi proposto? Poderia ser feito de outra forma?
- Atividade de confecção de postais, quais percepções e expectativas para professores e alunos.

# **PESQUISA QUALITATIVA**

## **Expectativas da entrevista em grupo**

Espera-se que os entrevistados, aqui tomados sempre como sujeitos-participantes, interajam conjuntamente, compartilhando a experiência vivida em conjunto, ainda que com desdobramentos também individuais.

Essa primeira fase de busca de dados é um diagnóstico de diferentes pontos de vista. Está fundamentada em informações de registro, obtidas antes da investigação, e deve levar a uma segunda fase em que serão enfocados assuntos específicos que tenham partido de algum entrevistado e sejam particularmente interessantes.