

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

MARIA CECÍLIA MACHADO FAUSTINO

**PATRIMÔNIO CULTURAL: DIÁLOGOS SOBRE AS
POTENCIALIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
QUE SIGA AO ENCONTRO DE SENSIBILIDADES
INSURGENTES**

Itatiba

2022

MARIA CECÍLIA MACHADO FAUSTINO - RA 002202002286

**PATRIMÔNIO CULTURAL: DIÁLOGOS SOBRE AS
POTENCIALIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
QUE SIGA AO ENCONTRO DE SENSIBILIDADES
INSURGENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - *campus* Itatiba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli

Coorientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães

Itatiba

2022

MARIA CECÍLIA MACHADO FAUSTINO

**PATRIMÔNIO CULTURAL: DIÁLOGOS SOBRE AS
POTENCIALIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
QUE SIGA AO ENCONTRO DE SENSIBILIDADES
INSURGENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - *campus* Itatiba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Data da apresentação: 21 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Sônia Aparecida Siquelli (Orientadora)
Universidade São Francisco

Profª. Maria de Fátima Guimarães (Coorientadora)
Universidade São Francisco

Profª. Dra. Milena Moretto (Examinadora)
Universidade São Francisco

Profª. Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha (Examinadora)
Universidade São Francisco

719(091) Faustino, Maria Cecília Machado.
F271p Patrimônio Cultural : diálogos sobre as potencialidades de uma educação patrimonial que siga ao encontro de sensibilidades insurgentes / Maria Cecília Machado Faustino. – Itatiba, 2022.
118 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Sônia Aparecida Siquelli.

1. Patrimônio Cultural. 2. Educação Patrimonial.
3. Cultura. 4. Educação. I. Siquelli, Sônia Aparecida.
II. Título.

AGRADECIMENTOS

A conclusão do presente trabalho simboliza, para mim, um momento de passagem de uma trajetória repleta de desafios e descobertas. Primeiramente, agradeço à minha pessoa; minha mãe Ana Maria. Tudo o que hoje vivo, sonhamos juntas e, se aqui consegui chegar, é porque sua força me habita. Obrigada, mãe, por acreditar em mim enquanto pessoa e ser em minha vida, mesmo distante fisicamente, minha dose diária de carinho e coragem. A você, sempre vão me faltar palavras que possam expressar tudo que sinto.

Gratidão também ao meu irmão Pedro, meu pequeno sobrinho Théo, minha dindinha Zélia, meus tios Jeans e Tia Ró e minha priminha Tetê, por sempre reservarem os abraços mais apertados em minhas voltas rápidas para casa. Qualquer dor é diluída quando penso que a vocês posso retornar.

Agradeço à Sônia Siquelli, minha orientadora, que, desde o nosso primeiro contato, dispôs de grande atenção e cuidado para que conseguíssemos chegar à reta final dessa caminhada. Sou muito grata pelo seu acolhimento.

Falar sobre esse trabalho significa falar, também, sobre a Fátima, minha coorientadora: seu coração pulsa tanto nessa pesquisa quanto o meu próprio. Minha coragem em Bragança Paulista. Depois de você, Fá, sou revolução. Obrigada por me ensinar que em bando somos mais – e me adotar em seu bando. Sua existência é emocionante!

Agradeço imensamente à Cyntia, Nara e Milena, que compuseram minha banca de qualificação e que tanto contribuíram para que fosse possível concluir essa pesquisa. Perceber meu trabalho através dos olhares de vocês, assim como compartilhar esse processo e esses momentos, é um privilégio para mim.

Sou toda coração pelos amigos que também foram pecinhas essenciais no processo de construção desse trabalho. Heitor, Érica, Linhares, Rodrigo, João, Marcelo, Diego, Veruza, Michael, Clay, Jade, Léo... sem vocês faltaria cor e faltaria música. Faltaria eu. Meus agradecimentos especiais ao Elton, amigo e companheiro do mestrado, que dividiu comigo todas as dores e alegrias da vida nos últimos dois anos. Você sempre foi meu brilho em Bragança Paulista e, por isso, serei grata para um sempre.

Agradeço, também, à Cleonice, exemplo de pessoa e coração, que me apresentou a mundo e possibilidades incríveis nessa jornada, com ela compartilhada. Jornada essa compartilhada, também, com os amigos do grupo de pesquisa Rastros: História, Memória e Educação, que são a mais pura representação da palavra companheirismo.

Lá atrás, mas não tão distante assim, agradeço ao professor Rayner, que me apresentou um mundo humano, repleto de belezas e imperfeições, e que em mim plantou a sementinha do amor pelas inúmeras possibilidades de se fazer história.

Por último, mas não menos importante, agradeço à Universidade São Francisco (USF) pelo apoio, através da bolsa institucional concedida,¹ possibilitando-me essa oportunidade ímpar.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Bolsa Institucional da Universidade São Francisco (USF).

FAUSTINO, Maria Cecília Machado. **Patrimônio Cultural**: diálogos sobre as potencialidades de uma educação patrimonial que siga ao encontro de sensibilidades insurgentes. Dissertação (Mestrado em Educação). 2022. 118p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, que pertence à linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Processos Formativos” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, toma como objeto o patrimônio cultural no Brasil na relação com a educação patrimonial. Demarco como objetivo geral desta pesquisa investigar as potencialidades da educação patrimonial nas instituições culturais, focalizando as instituições museológicas, no acolhimento e promoção de sensibilidades insurgentes em vários de seus projetos e ações implementadas. Questiono, para tanto, quais valores, memórias, experiências e sensibilidades são mobilizados pelo patrimônio cultural consagrado na grande maioria das instituições culturais. A importância da presente pesquisa delinea-se nos limites de uma concepção de patrimônio que privilegia determinados valores, práticas e saberes culturais em detrimento a outros e, como consequência disso, desenrola-se um processo de hierarquização social que acarreta na inclusão ou exclusão de alguns sujeitos ou segmentos sociais. A pesquisa, de natureza qualitativa, contou com uma revisão de literatura sobre o patrimônio cultural em consonância com a educação patrimonial, levando em conta diferentes concepções de cultura, memória e história. Recorreu, também, a diferentes fontes documentais oficiais para tratar de questões relacionadas à seara do patrimônio cultural brasileiro (como a Constituição de 1988, Decreto-Lei nº 25/1937, Decreto nº 3.551/2000, Lei nº 11.904/2009 e Carta de Veneza). Por fim, é realizada uma análise empírica do Museu da Maré (RJ), do Museu Comunitário Viva Olho Tempo (PB) e do projeto Memórias do Veloso (MG), que tratam de práticas museais envolvendo termos da educação patrimonial, tornando possível o acolhimento de sensibilidades insurgentes. Diante de tantas possibilidades de se fazer educação patrimonial, compreende-se que sua potência enquanto prática está no processo dialógico e democrático. Processo esse que assume o compromisso com a alteridade e a diversidade cultural, e que, ao preconizar a participação ativa dos sujeitos sóciohistóricos com o patrimônio cultural, consiga acolher e promover suas múltiplas sensibilidades, que mostram-se, sobretudo, em insurgência. Os museus assumem importante papel nesse processo à medida que são espaços que podem auxiliar a construção de memória coletiva e a representação identitária, embora precisem ser tratados criticamente, enquanto palco de conflitos, tensões, disputas e negociações.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural. Educação Patrimonial. Cultura.

ABSTRACT

The present master's dissertation, which belongs to the research line "Education, Society and Formative Processes" of the Stricto Sensu Graduate Program in Education at Universidade São Francisco, takes as its object the cultural heritage in Brazil in relation to heritage education. I demarcate the general objective of this research as potential institutions of heritage education in cultural institutions, focusing on museum heritage education institutions, in the reception and promotion of insurgent sensibilities in various projects and actions in several. I question, both for heritage, values, memories, experiences and sensitivities are cultural mobilized enshrined in the vast majority of cultural institutions. The importance of the research presents limits of a process of social inclusion or exclusion of some values, as a process of inclusion or exclusion of some values. Subject or social segments. It also resorted to different official documents to address issues related to the field of Brazilian cultural heritage (such as the 1988 Constitution, Decree-Law No. . Finally, it is an empirical study of the Museum of Maré (RJ), Community Museum Viva Olho Tempo (PB) and the project Memórias do Veloso (MG), which deal with museum practices and analyzes of terms of heritage education, making possible to welcome insurgent sensibilities. Faced with so many possibilities of doing heritage education, it is understood that its power as a practice is not a dialogic and democratic process. This process, with alterity and cultural diversity, and that, prior to this commitment of socio-historical subjects with heritage, welcome them to assume their cultural sensitivities, to demonstrate their participation, above all, in their cultural capacity. Memory museums play an important role in this process as they are spaces that can help collective construction and identity representation, although they are precisely treated critically, as a stage of conflicts, tensions, disputes and negotiations.

Keywords: Cultural Heritage. Heritage Education. Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DEARQ – Departamento de Arquitetura e Urbanismo

FCP – Fundação Cultural Palmares

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MinC – Ministério da Cultura

OP – Ouro Preto

PB – Paraíba

PNPI – Programa Nacional do Patrimônio Imaterial

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

RJ – Rio de Janeiro

REM/PB – Rede de Educadores em Museus da Paraíba

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	... embaralhando carne e alma, por Suzano Correia (2020).	9
Figura 2 -	Obra que compõe a série Bastidores, de Rosa Paulino (1997).	12
Figura 3 -	Companheiros do Projeto Memória do Veloso, Ouro Preto (2018).	13
Figura 4 -	Localização do Museu da Maré (RJ).	91
Figura 5 -	Localização do Museu Escola Viva Olho do Tempo (PB)	92
Figura 6 -	Localização da Associação de Moradores do bairro do Veloso (MG)	93
Figura 7 -	Mina localizada nos fundos do loteamento.	98
Figura 8 -	Chafariz, com inscrição que data do ano de 1890.	98
Figura 9 -	Cruz esculpida em pedra, localizada por entre as edificações.	99
Figura 10 -	Companheiros do Projeto Memória do Veloso em caminhada pelo bairro.	99
Figura 11 -	Fragmento em exposição no circuito “Varal de Memórias”.	101
Figura 12 -	Crianças em fila indiana em caminhada sensorial pelo bairro.	103
Figura 13 -	Caminhada sensorial.	103
Figura 14 -	Produção do mapa afetivo coletivo.	104
Figura 15 -	Produção do mapa afetivo coletivo [2].	104
Figura 16 -	Mapa afetivo pela Luana.	104
Figura 17 -	Mapa afetivo pelo Maxsuel.	104
Figura 18 -	Momento de registro das fotografias a serem utilizadas como cartões postais.	106
Figura 19 -	Cartão postal pelo João Vitor.	106

SUMÁRIO

UMA ESTRADA, UM MEMORIAL	10
INTRODUÇÃO	16
1 A TESSITURA DA PESQUISA: DA URDIDURA À TRAMA TEÓRICA CONCEITUAL	35
2 RESSIGNIFICANDO O PATRIMÔNIO: EXPERIÊNCIA VIVIDA, CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA E REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA	56
2.1 Memórias, experiências e identidades socialmente construídas	61
2.2 Um olhar sobre as instituições museológicas, lugares de memória	67
3 O PENSAR A EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ÀS SENSIBILIDADES INSURGENTES	74
3.1 Reflexões sobre educação no rastro de uma dada educação patrimonial	74
3.2 Sensibilidades imbricadas e potencializadas na e pela educação patrimonial	80
4 ... E ASSIM NASCEM FLORES INSURGENTES, ENTRE AS GRETAS DO ASFALTO DE INSTITUIÇÕES MUSEOLÓGICAS	83
4.1 Museu da Maré	86
4.2 Museu Comunitário da Escola Olho Vivo do Tempo	88
4.3 Projeto Memórias do Veloso: uma viagem por experiências sublimes	89
REFERÊNCIAS	108

UMA ESTRADA, UM MEMORIAL

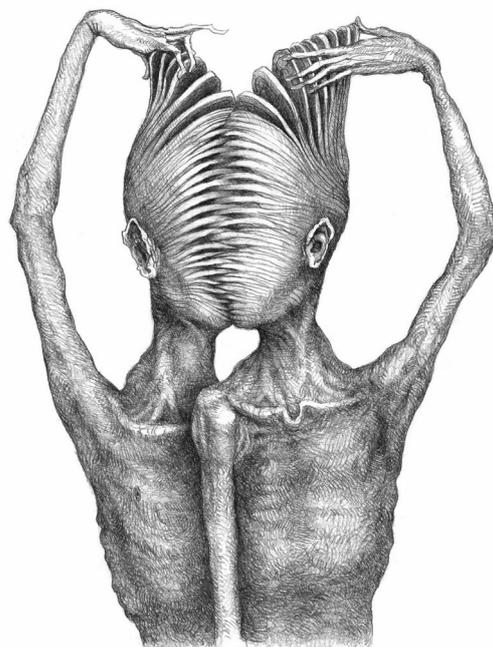


Figura 1 - ...embaralhando carne e alma, por Suzano Correia (2020).
Fonte: Endereço eletrônico do artista Suzano Correia, 2020.²

Soube, desde a primeira palavra desta página em branco, que cresceria com essa pesquisa, assim como de mim ela cresceu.

Falar sobre patrimônio, no início, me exigiu fôlego.

Falar sobre pertencimento, longe, demandou uma força diferente.

Diferente da força que minha mãe, desde que me recordo por gente, dizia o mundo exigir das mulheres. Diferente também da força que fui testemunha habitar os corpos dos meus, estranhos e desajustados. Onde neles me reconheço. E neles me aconchego.

Força diferente, um pouco mais solitária, e que dizia sobre minha estrada.

“Sou do mundo, Sou Minas Gerais”, me acompanhava Milton Nascimento.

O cheiro, o gosto e o toque do acolhimento que ficou de posse de minha recém-deixada-para-trás Minas Gerais, por último materializada no chão de pedra de Ouro Preto, estranhamente acharam lugar nesse processo de lembrar, deixar ir e ainda assim fazer morada.

Minha avó diz que filho que sai da terra volta diferente.

² Disponível em <<https://www.susanocorreia.com.br/product-page/embaralhando-a-carne-e-a-alma-impress%C3%A3o-certificado>>.

Falar de pertencimento ganha uma outra roupa quando às vezes a gente se vê aqui e, às vezes, tanto menos quanto o coração acha precisar, está lá. Aquela roupa que a gente troca por quinze vezes antes de decidir qual usar.

É um processo.

É um movimento.

E esse é o barato.

Agora entendo quando a Fátima diz que tem coisas que nos deslocam e nos atravessam.

Essa pesquisa certamente me atravessou e me deslocou. E não de uma forma gentil, como quem chega e pede licença. Pelo contrário. Atravessou e deslocou por um incômodo, um desconforto.

Acho que é a partir daí que nos movemos, verdadeiramente. Ao menos quando almejamos mudança.

E são esses sentimentos que dizem sobre o que a gente é.

Um conjunto de cada pedacinho dos que passaram pela nossa vida. De cada momento, olhar, cheiro, toque, gosto, música, dança, riso, choro.

Seria um pouco bizarro pensar que não somos nada de original, nenhuma novidade, se não soubéssemos que somos o melhor de tudo que pode em nós ficar. O melhor de tudo que conseguimos ressignificar. E que nenhuma conformação desse nosso ser é definitiva. Que esse é um processo infinito. Graças!

Eu, brasileiro, confesso
Minha culpa, meu pecado
Meu sonho desesperado
Meu bem guardado segredo
Minha aflição
Eu, brasileiro, confesso
Minha culpa, meu degredo
Pão seco de cada dia
Tropical melancolia
Negra solidão [...]

Aqui, meu pânico e glória
Aqui, meu laço e cadeia
Conheço bem minha história
Começa na lua cheia
E termina antes do fim [...]

Minha terra tem palmeiras
Onde sopra o vento forte
Da fome, do medo e muito
Principalmente da morte
A bomba explode lá fora
E agora, o que vou temer?

Marginália II , de Torquato Neto (1967)

Cresci ouvindo cantar os que gritavam por liberdade. Os que representavam, através da música, aqueles que reivindicavam seu espaço na história. Que iam às ruas. E que muitas vezes não voltavam. Os marginais, os esfarrapados, as mulheres, os pretos, os trabalhadores, os LGBTQIA +.

Longe de saber o que isso tudo significava... só sabia que essas eram minhas pessoas, por que sempre estiveram comigo.

Meu pai sempre me falou sobre o quanto eu deveria gozar da minha liberdade, da democracia! Eu mal sabia o que a palavra democracia queria dizer...

Falava, sobretudo, em reconhecer meus privilégios. Não com essas palavras, mas falava sobre a importância de saber de onde as boas coisas que nos acontecem vieram, às custas de quanta luta, e que por isso nosso papel enquanto “gente”, dizia ele, “era retribuir”. “Todos os dias, de alguma forma”.

Sempre me falou que aquelas pessoas cantando estavam contando uma história. História de revolução, de resistência. Quando comecei a aprender história nos anos de escola, ansiava tanto que sentia que alguma coisa me escondia.

Meu pai sempre foi bom em contar histórias, por vezes, fantásticas... mas essas não pareciam (não podiam ser) uma daquelas.

O que guardavam os bastidores?



Figura 2 - Obra que compõe a série Bastidores, de Rosa Paulino (1997).
Fonte: Endereço eletrônico do jornal Esquerda Diário, 2015.³

³ Disponível em <<https://www.esquerdadiario.com.br/Rosana-Paulino-a-mulher-negra-na-arte>>.

Foi o meu novo professor de história, no início do ensino médio, quem me aproximou das histórias do meu pai. Lembro perfeitamente do dia em que disse que sim, haviam tido muitas lutas para chegar onde estamos. E que estávamos longe de chegar onde era necessário e justo.

Segui meu caminho até Ouro Preto. Fui estudar patrimônio, já achando que sabia o que patrimônio era. Um ano e meio na faculdade para perceber que, talvez, patrimônio não fosse aquilo que tinha aprendido ser.

Que talvez, todos os dias quando passasse pela Igreja do Rosário dos Homens Pretos, minha imponente vizinha, devesse olhá-la não só enquanto uma das grandes maravilhas do mundo barroco, mas como um prédio que foi construído por mãos negras. Mãos escravizadas, aprendi, e não mãos escravas.

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros estão os nomes dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
E Babilônia, tantas vezes destruída -
Quem outras tantas a reconstruiu? [...]

No dia em que ficou pronta a Muralha da China,
para onde foram os seus pedreiros?
A grande Roma está cheia de arcos de triunfo.
Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os césores? [...]

Em cada página uma vitória...
Quem cozinhou o banquete?
A cada dez anos um grande homem...
Quem pagava a conta?

Tantas histórias,
Quantas perguntas!

Perguntas de um operário que lê, de Bertold Brecht (1935)

Foi quando comecei a frequentar a Associação de Moradores do bairro São Cristóvão, querido Veloso, que fica na periferia da cidade, e conversar sobre patrimônio com pessoas que ouvimos as más línguas falarem “não saberem sobre cultura”.

Qual cultura?

Foi com a Simone, com o Sr. Deusdeth, com o pequetito Gabriel, com o Sr. Geraldo e com todas as pessoas que fizeram parte da construção do projeto de pesquisa e extensão Memórias do Veloso, que comecei a enxergar um patrimônio nu.



Figura 3 - Companheiros do Projeto Memória do Veloso, Ouro Preto (2018).
Fonte: Acervo particular da autora, 2018.

Patrimônio feito por gente, às custas de gente.

Gente que até hoje sofre, produz, reelabora e ressignifica seus impactos.

Esse patrimônio informa história, sem dúvidas. Mas uma história construída por aqueles que oprimiram, escravizaram. E que estabelecem uma visão de cultura que despreza outras formas de ser e estar no mundo.

E essa história silencia, todos os dias, pessoas como as do Veloso. Pessoas que têm sua responsabilidade no que sou hoje e no desenvolvimento deste trabalho.

Essas questões podem parecer óbvias se penso que aqui falo a partir de uma dissertação de mestrado, inserida a algum tempo no meio acadêmico. Mas perceber isso depois de 19 anos com uma construção de patrimônio e cultura na cabeça foi um choque. Mas não um choque tão grande quanto saber que somos formados dessa maneira e que assim são estabelecidas as normas.

Estabelecida uma história que segrega, exclui, menospreza e invisibiliza pessoas.

Decidi por tratar, em meu trabalho de conclusão de curso, das possibilidades de conservar imóveis de interesse cultural abandonados a partir da moradia, da apropriação, da ocupação. Não fazia sentido pensar que existiam mais imóveis abandonados (e me refiro apenas àqueles que são protegidos por lei ou que estão no entorno de espaços de interesse cultural) que pessoas em situação precária de moradia ou até mesmo sem acesso a ela, em situação de rua.

Quero dizer, é claro que fazia sentido. Sabia de todo um desdobramento histórico-social e dos interesses e jogos de poder envolvidos nesse âmbito. Mas não parecia justo. E quanto

mais ouvia ser “um trabalho utópico, que na teoria é bonito mas que, na prática, *o buraco é mais embaixo*”, mais tinha certeza sobre sua importância e urgência.

Conto essa história porque, mesmo que propondo discussões diferentes, essa experiência dialoga o tempo todo com a presente pesquisa. As perguntas que lá atrás me fiz ainda ecoam em minha cabeça. Também considero essa pesquisa urgente.

O que é patrimônio?

O que é cultura?

Responder essas questões passaram a significar, para mim, responder também sobre a história das pessoas.

E foi aí que percebi a potência de tensionar todos esses entendimentos. Por que essas questões estão materializadas no dia-a-dia. Refletem realidades.

Este trabalho é um dos caminhos que encontrei para fazer parte de uma luta ativa.

Porque tudo isso é sobre a história do presente, é sobre os meus e os nossos.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo da Educação, sobretudo da Educação Patrimonial em instituições culturais (como museus, bibliotecas, arquivos e centros de documentação), que podemos identificar como lugares potenciais de educação patrimonial e guarda de acervos diversificados. Insere-se na linha Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF) e articula-se ao Grupo de Pesquisas Rastros: História, Memória e Educação⁴

Essa é uma pesquisa de natureza qualitativa e documental e as reflexões que a partir dela proponho estão inscritas na perspectiva da educação das sensibilidades. Sigo em direção aos pressupostos da história cultural, à medida que tenciono concepções de cultura, história, patrimônio, memória e experiência mobilizadas por projetos e ações concebidos, desenvolvidos e realizados, frequentemente, no interior de instituições culturais - como por exemplo, museus, bibliotecas, arquivos e centros de documentação. Por assumir essa roupagem, acredito que tais iniciativas mostram-se como palco para discutir educação patrimonial.

Pressuponho nesta pesquisa que tais instituições podem ser tomadas tanto enquanto espaços que garantem a organização, o acesso e a preservação de acervos diversificados, quanto espaços potenciais de diálogo e de construção de conhecimento. Compreendo que esse processo último possa se dar na interação entre diferentes sujeitos (VOLÓCHINOV, 2017), algumas vezes, oriundos de distintos segmentos sociais, assumindo a educação patrimonial, ela mesma, como manifestação de sensibilidades insurgentes. Sensibilidades essas dissonantes, oriundas de segmentos marginalizados e excluídos socialmente.

A par de tal pressuposto, acolho a compreensão de que

[O] processo de interação social – fundamenta-se em alguns princípios essenciais: no diálogo com o outro, que se relaciona à ideia de sujeito social, histórica e ideologicamente situado, constituído na interação verbal; na unidade das diferenças, noção de que a linguagem é heterogênea, portanto marcada pela presença do outro, onde estão presentes os papéis sociais, a

⁴ O Grupo Rastros: História, Memória e Educação busca compreender as conexões entre história, memória e linguagem no diálogo com a educação, tomada enquanto um processo cultural polissêmico, atravessado por tensões, disputas e conflitos entre diferentes grupos sociais. Entende tal processo matizado por visões de mundo, sociabilidades e sensibilidades plurais, no imbricamento de experiências singulares, cujas percepções pressupõem dimensões simbólicas e políticas historicamente construídas. É um locus que promove intercâmbio de reflexões e experiências, prática esta que estimula pesquisas, publicações, participação e promoção em eventos. Liderado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães (USF) e pelo Prof. Dr. Elison Antonio Paim (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), o Grupo de pesquisa Rastros possui certificação pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) vinculado ao CNPq, acesso pelo endereço eletrônico dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4940292989139124. Esta pesquisa de mestrado sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães e coorientação da Profa. Dra. Cleonice Aparecida Souza.

posição dos interlocutores, suas imagens diante dos outros interlocutores e da sociedade e; na discursividade – simples e complexa. Essa terceira questão refere-se aos gêneros do discurso e funciona como consequência das duas primeiras, já que sua definição pressupõe também uma concepção de linguagem assentada no princípio da interação social. (SILVA; ALMEIDA, 2013, p. 123)

Por sensibilidades insurgentes entendo aquelas que, justamente, insurgem, se rebelam. Significam levante; levante contra a ordem vigente. A insurgência manifesta-se como uma “força oponente, forças que excitam a origem de outras forças, que se contrariam” (BONETI, 2016, p. 68).

A insurgência não se apresenta necessariamente representando a instituição, uma organização, tampouco um físico, mas, em geral, se apresenta num contexto de desajuste social, expressando a vontade, o desejo e as subjetividades individuais, para além do instituído. Neste caso, a insurgência se apresenta como uma ação pública manifestada em público, no espaço público das cidades, nas esferas públicas, nas redes sociais, com notoriedade no espaço escolar, etc. (BONETI, 2016, p. 68-69)

E dissonantes, ainda, porque, como em uma música, não só provocam uma sensação de tensão, como a torna evidente. Dizem sobre “permanências de práticas socioculturais impregnadas de resistências” (GUIMARÃES, 2007, p. 223), e destoam do que é estabelecido como harmônico, como um pressuposto previamente estabelecido pelo “outro” de sensibilidades que devem emergir do e no corpo. Para isso, é preciso reconhecer e nomear esse “outro”, assim como as lógicas sobre quais operam, em contraponto às sensibilidades que não se organizam sobre essas lógicas - as sensibilidades insurgentes e dissonantes.

O “outro” opera sobre a lógica da sobrevivência, educando sensibilidades também outras a partir de necessidades próprias, de seus desejos de prosperidade e progresso (ROLNIK 2019). Progresso? Tais lógicas reverberam em uma condição sociopolítica, estabelecendo lógicas que determinam o marginal, fora da ordem. A existência e persistência do “marginal” desafiam essa lógica. E esse desafio “não ocorre sem batalhas políticas e sociais, e em torno das quais se constituem lutas, movimentos sociais, ocupações e ativismos” (ROLNIK, 2019). São essas tentativas que se dão pelo confronto, pela evidenciação das tensões e disputas simbólicas, que emergem novas alternativas do ser e estar no mundo.

As insurgências emergem nas margens, nas interfaces, nas fronteiras delimitadas pelas matrizes político-culturais-coloniais, que estabelecem esse “fora” (ROLNIK, 2019). Fronteiras essas que determinam ambiguidades, estabelecendo, nomeando e dando rostos ao considerado legal/ilegal, autorizado/não autorizado, etc. São demarcadas a norma e a exceção. Compreendo que é a partir desse limiar que conseguem gerar embates e disputas reivindicando um lugar

próprio, de protagonismo; tensionado a ordem vigente. Considero, portanto, que “[...] o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 14).

Walsh (2013) se refere, ainda, às *grietas*, às brechas, como lugar de enunciação no qual sente, pensa e atua. Busca evidenciar a potência das práticas de resistência que podem ocasionar fissuras e rupturas nas estruturas dominantes da ordem, numa matriz de poder capitalista, colonial, machista, patriarcal e heteronormativa. Rolnik (2019, p. 31), ao tratar das cidades, compreende que essa ruptura pode visibilizar a existência popular,

constituindo uma espécie de *zona libertada* das normas, aberta para a construção de um território autônomo estabelecido por para os que ali vivem, a partir justamente da lógica de suas necessidades, relacionada aos saberes e artefatos técnicos disponibilizados através de projetos e pactos colaborativos [...]

Faço uma apropriação da fala de Rolnik (2019) ao tratar do espaço urbano, mas considerando como espaço todo o lugar ocupado, sentido e vivido. Acredito que são através dos protestos, manifestações e movimentos sociais em geral que as insurgências (e por que não, rebeliões) disseminam suas mensagens e reivindicam seu lugar. Designam práticas contra-hegemônicas, fluidas, que podem se mover através de espaços institucionais de participação (como as instituições de cultura), adotando formas de organização e decisão definidas e estipuladas em seus próprios termos pelos marginais agora protagonistas (ROLNIK, 2019). Compreendo que essas práticas podem servir de suporte “aos esforços de sobrevivência e de crescimento de espaços marginalizados e excluídos, a partir das regras do próprio jogo e dos valores que constituem estes espaços” (ROLNIK, 2019).

Considero ainda a hipótese de que tais unidades trazem as marcas de tensões sociais, disputas simbólicas e conflitos de interesses de um dado contexto histórico cultural, bem como as marcas das intencionalidades e subjetividades daqueles que se voltam à gestão destas instituições e usufruem de suas iniciativas, mediante diferentes demandas de atendimento de um público diversificado. Levo em consideração os procedimentos técnicos implementados pelas respectivas instituições, mas tendo em vista que estes pressupõem a vontade humana e, esta, é sempre matizada pela parcialidade.

Tal hipótese me instiga à problematização das concepções de patrimônio cultural e educação que norteiam as iniciativas de instituições culturais, focalizando os museus, no que tange a gestão e acessibilidade de seus acervos. Nessa direção, sou provocada àquilo que tomo como objetivo geral da presente pesquisa; sou provocada a questionar e investigar as possibilidades de tratar de uma educação patrimonial que vá ao encontro de sensibilidades

insurgentes e dissonantes nas instituições de cultura. Sendo que, a partir deste questionamento, sou atravessada por outras inúmeras interrogações tão importantes quanto aquela, que fizeram-se refletir sobre o tema estudado, e que acredito serem notas essenciais nesse processo de tessitura da pesquisa:

- Quais valores, memórias, experiências e sensibilidades são mobilizados pelo patrimônio cultural consagrado na grande maioria das instituições culturais?
- Quais as implicações em considerar estes como elementos representativos de cultura, ao invés daqueles outros vinculados aos segmentos populares e minoritários da sociedade - muitos dos quais, possuem suas memórias preservadas por tradições orais potentes e distintas das eurocêtricas, cristãs e letradas?
- Existe alguma relação da afirmação desses elementos hegemônicos com as inúmeras formas de exclusão e desigualdades sociais?
- Como esses valores vão sendo transmitidos através da narrativa histórica?
- Qual o papel da educação na consolidação (ou não) dessa narrativa?
- O que é educação? O que é educação patrimonial?
- Em que espaços se faz educação? É possível tratar de educação para além da escola?
- Qual a relação entre educação e tais instituições de cultura?

Problematizo, para tanto, a concepção de Educação Patrimonial enquanto recurso de uma dada “alfabetização cultural”, proposta por Horta; Grunberg e Monteiro (1999, p. 4) como

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Tomo a cultura enquanto um lugar que não é estável (BHABHA, 2010), uma “espécie de campo de batalha permanente, um campo movediço, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas” (HALL, 2003, p. 255). É por isso que realizei um movimento no qual provoquei-me ao deslocamento de uma visão ingênua em que o patrimônio cultural consagrado tende a ser considerado como fonte primária de conhecimento, já que “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1987a, p. 225).

Logo, o objeto do presente trabalho é o patrimônio cultural na relação com a educação patrimonial. Tendo isso em vista, foi delineada uma discussão que considerou a multiplicidade de significados que abarca este conceito, tanto quanto suas implicações à luz do que tomo por patrimônio cultural na relação com tensões sociais, disputas simbólicas e conflitos de interesses imbricados em tal compreensão e que mobilizam distintos segmentos sociais em tal seara.

Essa, portanto, é uma pesquisa que lida com a exclusão. Sua importância delinea-se nos limites de uma concepção de patrimônio que privilegia determinados valores, práticas e saberes culturais em detrimento a outros e, como consequência disso, desenrola-se um processo de hierarquização social que acarreta na inclusão ou exclusão de alguns sujeitos ou segmentos sociais. Isso porque a valorização de uma história ou cultura geralmente é feita em detrimento a outra, e, quando isso acontece, são retiradas possibilidades de vivências e experiências de determinado segmento da população, que por sua vez, passam a ocupar um lugar marginalizado perante a sociedade.

Embarcar nessa discussão pressupõe um olhar sensível e crítico sobre a complexidade desta relação no questionamento do que está posto em jogo quando é definido que alguns bens, sejam eles de natureza material (BRASIL, 1988) ou imaterial (BRASIL, 2000), são dignos de reconhecimento enquanto patrimônio cultural. O que, em minha concepção, significa valorizar alguns em detrimento a outros. Por isso problematizei os critérios e os procedimentos adotados para tal valorização, apontando para a natureza deste “campo de batalha” matizado por tensões, disputas e conflitos, em uma sociedade marcada pela exclusão e desigualdades sociais.

A partir desse olhar sensível e crítico, que também é um olhar atento, pergunto-me o que está instituído e que, verdadeiramente, não se vê.

Dar a ver é sempre inquietar o ver. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se o detentor. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 77).

Mobilizei um olhar que considera a esfera do sensível, trazendo para si o observado, internalizando-o, e ao mesmo tempo dele distanciando-se, interpretando-o. Porque o que vemos, também nos olha e, por isso, “devemos fechar os olhos para ver quanto o ato de *ver* nos remete, nos abre a um *vazio* que nos olha, nos concerna e, em certo sentido, nos constitui” (DIDI-HUBERMAN, 2010 p. 31). É no *vazio*, no *entremeio*, que inquietamos nosso olhar. E é a partir dessa inquietação, que diz sobre essa via de mão dupla, que é tão verdadeiramente sobre mim e sobre o que eu olho, e que também diz sobre uma relação de troca, que está em movimento, que busco com que meu *ver* não se faça acomodado.

Não há como escolher *entre* o que vemos [...] e o que nos olha [...]. Há apenas que se inquietar com o *entre*. Há apenas que tentar dialetizar, ou seja, tentar pensar a oscilação contraditória em seu movimento de diástole e sístole (a dilatação e a contração do coração que bate, o fluxo e o refluxo do mar que bate) a partir de seu ponto central, que é seu ponto de inquietude, de suspensão, de entremeio. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 77)

Com esse movimento, transporte o observado a uma realidade significativa, para além da idealização, que também pressupõe a criticidade, uma desmistificação do que está posto. Tal criticidade, por sua vez, também vem acompanhada de uma consciência, “essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes” (FREIRE, 2020, p. 18), dado que ela “passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica” (FREIRE, 2021, p. 15).

“Abramos os olhos para experimentar o que não vemos” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 34). Esse olhar é o que me deu instrumentos para questionar as práticas, por vezes inconscientes, que reproduzimos e que são reproduzidas (e essas, muitas vezes propositais), e que acredito potencializar uma ação transformadora da realidade que só se dá a partir da busca, da práxis, e não da realidade por ela mesma.

será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (FREIRE, 2021, p. 57)

Este trabalho se faz como uma fiação exposta que pede cuidados. Tinha certeza dos choques elétricos que me aguardavam, mas não podia prever o momento em que seria atingida. Isso porque escolhi não preveni-los: optei pela exposição, pela não proteção. Escolhi lidar com questões que machucam - e que assim me permiti sentir. Os choques elétricos foram os primeiros átomos que energizam minha pesquisa. Meu motim foi o choque da realidade do projeto político de aniquilação cultural que assola o país. Foi minha experiência junto a pessoas que, por isso, também são aniquiladas, dia após dia. Este trabalho se faz como uma lembrança, que “significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro” (GALZERANI, 2008, p. 21).

Acredito que seja necessário, portanto, apresentar-lhe o contexto que fecunda (ou inflama) minha pesquisa. Isso porque sinto que, ao compartilhar as formas pelas quais minha sensibilidade é tocada e atravessada pelo tempo passado e presente, tornou possível a

compreensão da posição que hoje escolho assumir; posição essa de compromisso frente ao serviço de uma elaboração que se coloca contra a barbárie.

No ano de 1988, contexto de redemocratização do país, onde se vivia o clima da retomada das liberdades individuais e coletivas ancorada pelos movimentos das diretas-já e da anistia. É nesse momento de “anseios daqueles que lutaram por uma sociedade justa, fraterna e democrática” que a sociedade civil e o Estado brasileiro assumem “a responsabilidade de fundamentar uma das mais importantes ações de combate à intolerância racial no país” (ARAÚJO, 2008, p. 5).

Inscreve-se, então, na Constituição de 1988, a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, além do reconhecimento das terras dos remanescentes de quilombos. Foi o primeiro passo na luta política pelas ações afirmativas, que, desde então, têm garantido a milhares de afro-brasileiros a oportunidade de contribuir para mudar a realidade discricionária e excludente da sociedade brasileira. (ARAÚJO, 2008, p. 5)

A mobilização da sociedade civil em prol da conquista de direitos “conduzia para que, enfim, os negros brasileiros pudessem ter um órgão público que desse conta das urgentes questões presentes em seu cotidiano” (ARAÚJO, 2008, p. 5). É no rastro das reivindicações de militantes por uma representatividade no governo que a Fundação Cultural Palmares (FCP), primeira instituição do Estado a tratar de questões raciais, é criada no Congresso Nacional, vinculada ao antigo Ministério da Cultura (MinC) e sancionada pelo então presidente da república José Sarney⁵. A Fundação surge com o intuito de integrar debates relacionados à questão racial no campo da cultura, tomando “para si a atribuição de discutir as políticas públicas para a redefinição do papel do Estado brasileiro na luta contra o racismo” (ARAÚJO, 2008, p. 5).

A FCP foi a primeira instituição pública a incentivar o debate das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, exercendo, também, papel crucial na demarcação de terras quilombolas. Coordenou, ainda, debates contra as diversas formas de intolerância em congressos realizados pela ONU (ZULU, 2008). Além disso, é responsável pela publicação de centenas de livros destinados à formação de professores e lideranças para atender a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2003).

⁵ Foi o 31º presidente do Brasil, no período de 1985 a 1990, aliado ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

A Fundação é considerada, por Zulu (2008, p. 3) a expressão maior de uma conquista cidadã. Ressalta, no entanto, que

as exigentes questões de combate ao racismo no Brasil não dependem apenas de políticas públicas de ações afirmativas, que, aliás, no atual governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva⁶, foram decisivas para a inserção do negro nas universidades, no mercado de trabalho, nas esferas de poder etc. Faz-se também importante a construção de espaços de reflexões e debates que possam oportunizar mudanças na realidade ainda discricionária e excludente da sociedade brasileira.

Considero-a, portanto, como uma instituição criada a partir da necessidade de representatividade de um segmento social invisibilizado socialmente. Compreendo que esse possa ser considerado um processo contra-hegemônico que diz sobre a necessidade de construção de memórias coletivas a partir de um espaço que pudesse privilegiar outras narrativas, em contraponto à histórica oficial. E é por isso que nela enxergo um espaço não-formal potencial à educação patrimonial.

Acredito ser a partir de questões candentes no presente que se faz possível uma discussão que se proponha a uma dada educação patrimonial como forma de emancipação dos sujeitos oprimidos historicamente. Por isso, proponho um salto temporal na história da Fundação Cultural Palmares para o ano de 2019, quando o jornalista Sérgio Camargo é nomeado pelo atual presidente do país, Jair Bolsonaro, para presidir a Fundação. A jornada de Camargo frente à Fundação causou (e continua a causar) indignação nos mais diversos âmbitos sociais e políticos do país, acarretando, inclusive, em uma carta redigida pela ONU ao governo brasileiro, no mês de abril do ano de 2021, questionando “a condução do órgão em uma ação sem precedentes” (UOL, 2021).

O documento da ONU, revelado pela coluna do jornalista Jamil Chade no UOL, foi redigido por “Tendayi Achiume, Dominique Day e Irene Khan, relatores da pasta de liberdade de expressão e Descendência Africana da ONU” (UOL, 2012). A carta⁷ denuncia que as mudanças estruturais promovidas na Fundação “centralizam o poder e limita a participação de atores relevantes” (UOL, 2012) podendo “minar a participação das comunidades afro-brasileiras e quilombolas nos assuntos públicos e silenciar sua voz em assuntos que as afetam diretamente” (UOL, 2012). Afirma, ainda, que “o Sr. Camargo fez várias declarações

⁶ Refere-se ao segundo mandato do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), no período de 2007 a 2010, sendo eleito democraticamente com 60,8% dos votos válidos (FOLHA DE SÃO PAULO, 2006) e atingindo recorde de aprovação popular ao fim do governo (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010).

⁷ Trechos do documento da ONU podem ser consultados na matéria “Criticado pela ONU, presidente da Fundação Palmares coleciona retrocessos”, da coluna da UOL, redigida pelo jornalista Jamil Chade, constando endereço eletrônico nas referências ao fim do presente trabalho.

racistas, inclusive negando a existência de racismo no Brasil e justificando que a escravidão havia beneficiado pessoas de ascendência africana" (UOL, 2012), o que confirma o caráter negacionista do então presidente da Fundação. Essas e inúmeras outras declarações ganham materialidade nas ações promovidas por Camargo dentro da instituição e, por isso, me concentro na publicação do Relatório Público publicado pela FCP no dia 11 de junho de 2021, intitulado "Retrato do Acervo: a dominação marxista na Fundação Cultural Palmares (1988-2019)".

A FCP tem como objetivo "promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira" (BRASIL, 1988b), sendo responsável pela guarda e preservação de toda documentação referente processo histórico da cultura afro-brasileira. Por isso, o acervo bibliográfico da instituição é considerado patrimônio público, patrimônio esse gerido pelo Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra (CNIRC).

Em consonância com os valores defendidos pelo presidente da Fundação, Marco Frenette, coordenador-geral do CNIRC, dirigiu um "processo de triagem dos livros por meio da definição de seus conteúdos" (FCP, 2021, p. 13), chegando à "constatação da quase total inutilidade do atual acervo" (FCP, 2021, p. 8). Esse processo, detalhado no citado Relatório, revela a imparcialidade daqueles que gerem a instituição, à medida que tal constatação se baseou nos "objetivos revolucionários e marxistas da coleção" (FCP, 2021, p. 13), alegando a "transformação da Palmares em uma célula à serviço dos partidos de esquerda" (FCP, 2021, p. 32).

Constatou-se que dos quase dez mil exemplares, "95% [do acervo] descumprem e desvirtuam a missão institucional da Palmares" (FCP, 2021, p. 26), julgando alguns títulos, inclusive, como "sem valor cultural" ou "sem relevância" (FCP, 2021, p. 29). O anunciado pela instituição era de descarte de exemplares de autoria, por exemplo, de Machado de Assis, Karl Marx, Simone de Beauvoir, Max Weber, Eric Hobsbawm, Celso Furtado, Carlos Marighella e Marco Antônio Villa. Essa intenção, no entanto, foi interceptada pela Justiça Federal do Rio de Janeiro, a partir de uma liminar correspondente a uma ação civil em face do presidente da Fundação, proibindo a exclusão e/ou danificação do acervo pela Fundação Cultural Palmares.

Para além de crime contra o patrimônio público e questões relacionadas à liberdade de expressão, o documento ressalta a problemática que envolve o ato de descarte dos exemplares, citando

um clássico exemplo histórico que demonstra que, mesmo com a melhor das intenções, atitudes como essa podem ter péssimas consequências no médio

prazo, motivo pelo qual precisam ser amplamente debatidas. Como explica Irapuã Santana, Ruy Barbosa queimou parte dos documentos da escravidão para evitar que os “expropriados” senhores de escravos pudessem pedir indenização na Justiça. Todavia, isso trouxe danos irreparáveis para a população negra atual, no que se refere à busca de suas origens e à sua identidade, visto que a documentação da época é precária e incompleta.

Tal decisão judicial, no entanto, não impediu a ação arbitrária da Fundação. De acordo com nota de esclarecimento publicada no endereço eletrônico da Fundação, ficou entendido que “nenhum livro ou objeto do acervo será doado” (FCP, 2021), mas, conforme explicitado em declarações realizadas em uma rede social pelo próprio presidente da Fundação, Sérgio Camargo, os exemplares foram excluídos do acervo da instituição, transferidos para uma nova sede e isolados para acesso.

Apos reforma, a sede da Palmares terá o Centro de Estudos Machado de Assis (CEMA). Os livros comunistas e delinquentiais comporão uma divisão do CEMA, a ser intitulada "Acervo do Aparelhamento" ou "Acervo da Vergonha". Até lá, ficam na Sala do Marxismo, muito bem preservados. (Sérgio Camargo em declaração na rede social Twitter no dia 28 de junho de 2021)

O QUE NÃO PRESTA NÃO SE DOA! - os livros marxistas, bandidólatras, de bizzarias diversas e de apologia da perversão sexual foram acondicionados em caixas lacradas e guardados numa sala segura e livre de umidade. A sala, na nova sede da Palmares, ficará permanentemente trancada. (Sérgio Camargo em declaração na rede social Twitter no dia 28 de junho de 2021)

Apesar de garantir o estado de preservação do acervo, a Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados aprovou pedido de diligência e, após visita à sede da Fundação Palmares, no dia 30 de junho de 2021, por suspeita da negligência com o acervo, denunciaram as más condições no ambiente e do armazenamento do acervo (CARTA CAPITAL, 2021).

O significado dessa ação não difere do ato de doar ou se desfazer do acervo. Do ponto de vista simbólico, significa o mesmo que atear fogo nos documentos, reduzindo a cinzas uma narrativa que privilegia a memória dos historicamente silenciados. O passado se torna uma pilha de cinzas. É o ciclo do impedimento às possibilidades de conformação das múltiplas identidades que se repetem mais uma vez.

E esse não é um caso isolado. O caso do Museu Nacional, instituição científica mais antiga do país, localizado no Rio de Janeiro e que assume “papel central para pesquisa, ensino e difusão do conhecimento nas áreas de ciências naturais e antropológicas” (CAU/RJ, s.p.), é mais um retrato da corrida ideológica que assombra o país. Desde o incêndio devastador no ano de 2018 e a perda irreparável de quase 90% do acervo que a instituição abrigava, resultado do processo de décadas de desvalorização do patrimônio histórico e científico brasileiro, vê-se

o esforço e mobilização de instituições, inclusive internacionais, em prol da reconstrução do museu.

O atual governo brasileiro, presidido por Jair Bolsonaro, no entanto, tem se articulado para transformar o Museu Nacional “num centro turístico dedicado à família imperial que governou o Brasil até a proclamação da República, em 1889” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021). O principal defensor dessa iniciativa é o Ministro das Relações Exteriores Ernesto Araújo, que tem se articulado em reuniões com outros entusiastas da monarquia de dentro e fora do governo, tal como com o IPHAN e o Ministério da Educação (MEC).

A ideia do grupo monarquista é que o palácio de São Cristovão, antiga residência dos monarcas Pedro 1º e 2º, seja reconfigurado para abrigar um centro dedicado ao Brasil imperial. O argumento é que a reconfiguração teria apelo turístico e preservaria a memória histórica do país. O acervo científico do museu seria destinado a um anexo da propriedade. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021).

A intenção de desalojar o Museu Nacional vinha sendo articulada em sigilo. Alexander Kellner, diretor da instituição, e Denise Carvalho, reitora da UFRJ, foram surpreendidos pela notícia e pronunciaram-se contra a proposta, considerando-a um “retrocesso inadmissível” e, ainda, uma “afrenta à história e à sociedade” (O GLOBO, 2021). Toda essa movimentação “envolve uma tentativa de alienar o prédio da UFRJ para que a gestão Bolsonaro tenha autonomia para tocar o projeto” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021).

Ficam explícitos os esforços de alguns representantes políticos, indivíduos e segmentos sociais em forjar uma história idealizada. A intenção de guardar o acervo científico, patrimônio público e de direito, em um “anexo”, tem o mesmo significado que a exclusão do acervo bibliográfico e documental da Fundação Palmares. São atos que tentam disfarçar intenções tirânicas que, ao forjar narrativas históricas unilaterais, não só falsificam o passado, como desconsideram as tensões que envolvem os processos históricos. Desconsidera, portanto, a herança de uma história de opressões e resistências que são candentes no presente.

Chamo a atenção, ainda, ao atual momento de instabilidade na gestão do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, o IPHAN, principal órgão responsável pela proteção do patrimônio cultural do país, que, desde o ano de 2019, vive sua maior instabilidade e paralisia desde 1955 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020). Esse fato denuncia, através de sucessivos acontecimentos, o descaso do governo vigente⁸, que, não por coincidência, assume

⁸ No ano de 2018, Jair Bolsonaro, capitão reformado do Exército e candidato pelo Partido Social Liberal (PSL), foi eleito, no segundo turno e democraticamente, para governar o Brasil nos próximos quatro anos, com mais de 57 milhões de votos - cerca de 55% dos votos válidos (G1, 2018).

o poder nesse mesmo período, para com questões relativas ao âmbito da cultura. Marco que tem suas reverberações, justamente, na implementação das iniciativas em instituições como a Fundação Palmares e o Museu Nacional.

Destino meu olhar, portanto, à maneira com que alguns de nossos governantes lidam com a pluralidade das expressões culturais em nosso país. Entendo que tais posicionamentos e ações tendem a conformar uma concepção de cultura que é compartilhada com e para a população, reforçando, muitas vezes, formas de segregação e exclusão de sujeitos e segmentos marginalizados histórica e socialmente. Assumo meu ato de rememoração, aqui, como uma forma de enfrentamento às tentativas de esquecimentos e silenciamentos promovidos pela história oficial, como “um ato político, com potencialidades de produzir um *despertar* dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias” (GALZERANI, 2008, p. 21).

Ao apresentar tal cenário, acredito tornar evidente a importância de minha pesquisa, enfatizando a urgência de discutir patrimônio e cultura como uma forma de resistência política e social. Minha intenção é que esse trabalho soe como uma espécie de “alarme de incêndio” nos moldes de Walter Benjamin (1987b), como “um sino que repica e busca chamar a atenção sobre os perigos iminentes que ameaçam, sobre as novas catástrofes que se perfilam no horizonte” (LÖWY, 2005, p. 32). Benjamin (1987b, p. 46) metaforiza, ainda, a favor da ideia de que “Antes que a centelha chegue à dinamite, é preciso que o pavio que queima seja cortado”, configurando, assim, uma “interrupção de uma evolução histórica que leva à catástrofe” (LÖWY, 2005, p. 23). Acredito no potencial desta pesquisa em fornecer subsídios para que o pavio da dinamite seja cortado, e que, através de uma educação patrimonial pautada em práticas emancipatórias, possa se alcançar a libertação das classes oprimidas. É nesse sentido que compreendo esta pesquisa como meio de resistência.

Confesso que as palavras que aqui escrevo saem com certa dificuldade. Se escrevesse à próprio punho, certamente teria arruinado com um punhado de borrachas. Acredito que esse sentimento venha da sensação passageira, mas inevitável, de impotência. É preciso força para recuperar o fôlego e reassumir nosso papel de semeadores de sonhos e agentes transformadores. Mas sempre bastou pensar naqueles a quem destino minhas palavras e anseios que aqui me propus. E por mais desesperador que possa parecer, em alguns momentos, não conseguir expressar em palavras o que está preso na garganta, acredito que isso é o que nos faça, também, habitar a fronteira, o limiar; é o que nos permite pensar e deixar afetar-se por essa experiência, que considero um momento de transform(ação). Momento em que é manifestada a insurgência dentro de cada um de nós.

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralísem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

A Flor e a Náusea, de Carlos Drummond de Andrade (1945)

Carlos Drummond de Andrade escreve *A Flor e a Náusea* em um contexto social, político e cultural de ascensão das forças autoritárias. O retrato-denúncia de problemáticas sociais do cenário vivido e sentido pelo autor, que é o próprio poema, regado por um sentimento utópico de esperança que manifesta-se a partir do lirismo poético que envolve sua tessitura, nos mostra o envolvimento do poeta com seu tempo, de sua forma de ser e de estar no mundo e do movimento que realiza ao refletir sobre as coisas ao seu redor. Chamo a atenção para essa relação porque nela me reconheço, assim como reconheço minha pesquisa. Acredito, verdadeiramente, que este trabalho ganha potência pelas maneiras pelas quais ele me afeta e permito-me ser afetada. Nesse processo de constituição da pesquisa, também vou sendo constituída.

Em meio ao tédio, o nojo e ao ódio, ainda que sufocada pelo asfalto, reprimida por uma sociedade que silencia, nasce uma flor, como quem teima e resiste. Feia, porque é revolta, e, ao assumir, ela mesma, o papel da revolução, sabe que será regada e alimentada por conflitos e lutas, para que, no horizonte, talvez torne-se possível vestir-se de qualquer beleza. A flor, que nasce na greta do asfalto, desabrocha em perturbação da ordem estabelecida, como quem insurge. A flor é a própria imagem da insurgência. E, se em algum momento do desenvolvimento deste trabalho fui levada a acreditar em sua potência, isso deve-se a outros tantos projetos, flores insurgentes, que estão a furar asfaltos pelo país afora.

Fui deslocada por um desses projetos antes mesmo de sonhar com a presente pesquisa. Refiro-me ao projeto Memórias do Veloso, com raízes no bairro periférico do São Cristóvão (popular e carinhosamente referido como Veloso), localizado no município de Ouro Preto, em Minas Gerais. Tal projeto, do qual orgulhosamente fiz parte, foi fruto das iniciativas científicas

de pesquisa e extensão⁹ realizadas enquanto graduanda do curso de tecnologia em Conservação e Restauo de Bens Imóveis, do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), sendo concebido por nós, pesquisadoras, em conjunto com a população local durante todo o processo de pesquisa.

Essa foi a primeira vez em que na prática, extra-muros escolares, tive a oportunidade de perceber, no cotidiano, o patrimônio através do olhar e das experiências de indivíduos partícipes dessa relação com o patrimônio cultural. Nesse projeto nos propomos a compreender a seara do patrimônio cultural, especificamente, aquele situado no município de Ouro Preto, em Minas Gerais, a partir das relações estabelecidas pela população com o patrimônio local em termos de apropriação e vivência, o que evidenciou conflitos, significados, dissensos e negações “[...] em relação ao discurso oficial e as blindagens que a cidade patrimonializada expõe aos seus moradores”. (AZEVEDO; FAUSTINO, 2018, p. 389).

Esse projeto foi construído e desenvolvido em conjunto e através de um diálogo paritário com os moradores do Veloso. A vivência e os momentos de troca com os moradores e algumas lideranças de instituições da comunidade, vulneráveis, invisibilizados e marginalizados social e economicamente, permitiram reflexões acerca das relações afetivas e culturais construídas, das (re)significações acerca dos discursos e narrativas históricas oficiais, compreendendo a questão patrimonial, por diversos ângulos, a partir dos olhares dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Foi a partir dessa interação que percebemos, juntos, a necessidade de criar um espaço de educação patrimonial que pudesse dar conta de uma narrativa da cidade que não aquela idealizada e calcada em valores pré-determinados pela história oficial. Esse anseio foi materializado em uma exposição que ocorreu na associação de moradores do próprio bairro. A população local foi responsável por trilhar perspectivas em relação à produção de conteúdos significativos, utilizando os projetos acadêmicos como uma ferramenta à construção dessa narrativa.

Assumiram, ainda, o centro das decisões e dos debates propostos para a exposição. Todo o material produzido evidenciou as múltiplas relações e sensibilidades da população local, que, a partir da concepção do Memórias do Veloso, foi transportada de um lugar de

⁹ Os projetos de pesquisa e extensão, intitulados, respectivamente, “Populações Vulneráveis e Patrimônio Cultural Urbano: investigação sobre o processo de vivência e apropriação em Ouro Preto (MG)” e “Patrimônio cultural, histórico, natural e imaterial”, foram desenvolvidos em conjunto e em pleno diálogo pelas pesquisadoras Bárbara Luiza Carneiro, Camila Ferreira Diniz, Nathália Freire Azevedo, Maria Cecília Machado Faustino e Zuleika Anália de Almeida Guerrieri, com orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Rocha Simão, entre o período de março a dezembro do ano de 2018.

invisibilidade para a posição de produtores da história. E ocupar essa posição foi resultado de um processo que tomou como prioridade a construção coletiva da memória e, por conseguinte, o fortalecimento de laços identitários e de pertencimento. Hoje, posso dizer que o Projeto Memórias do Veloso não apenas me deslocou, mas se mostra como um fragmento que me constitui e que me levou ao caminho da pesquisa.

Investigo, então, sobre as possibilidades de se tratar de uma dada educação patrimonial. E, nessa direção, julgo que toda iniciativa de educação patrimonial volta-se à construção de significados coletivos, que garantam a uma dada comunidade a construção de laços identitários e de pertencimento (BOCCARDI; DUVELLE, 2013).

Acima de tudo [...] o patrimônio cultural está intimamente ligado aos componentes fundamentais do desenvolvimento da inclusão social. Como um veículo que expressa valores e identidade e organiza comunidades e suas relações por meio de suas poderosas dimensões simbólicas e estéticas, a herança cultural é essencial para o bem-estar espiritual das pessoas no sentido mais profundo. O reconhecimento e a conservação da diversidade do patrimônio cultural, junto com o justo acesso a ele e a repartição equitativa dos benefícios decorrentes do seu uso, potencializam o sentimento de lugar e pertencimento, e o respeito pelos outros e o senso de propósito coletivo e capacidade de manter o bem comum, que contribuem para a coesão das comunidades e ao mesmo tempo reduzindo as desigualdades. (BOCCARDI; DUVELLE; 2013, p. 4, tradução nossa)¹⁰

É nessa perspectiva que, inicialmente, perguntamo-nos: É possível tratar de educação patrimonial seguindo ao encontro de sensibilidades insurgentes em instituições culturais? Como valorizar ações de empoderamento identitário e gestão comunitária do patrimônio?

Por isso, definimos como objetivos específicos desta pesquisa:

- Pesquisar diferentes concepções de patrimônio e cultura;
- Discutir as relações entre patrimônio cultural, memória, experiência, sensibilidades e educação patrimonial;
- Problematizar a natureza das instituições culturais, tomando-as como lugares de memórias, arenas de tensões sociais, disputas simbólicas e conflitos de interesse;
- Investigar as potencialidades das instituições culturais (como museus, bibliotecas, arquivos e centros de documentação) enquanto espaços para uma educação patrimonial

¹⁰ Most of all [...] the cultural heritage is closely connected to the fundamental components of inclusive social development. As a vehicle that expresses values and identity and organizes communities and their relationships through its powerful symbolic and aesthetic dimensions, the cultural heritage is essential to people's spiritual wellbeing in the most profound sense. The acknowledgment and conservation of the diversity of the cultural heritage, along with fair access to it and the equitable sharing of the benefits deriving from its use, enhance the feeling of place and belonging, and the respect for others and the sense of collective purpose and ability to maintain the common good, that contribute to the cohesion of communities while reducing inequalities. (BOCCARDI; DUVELLE, 2013).

que siga ao encontro de sensibilidades insurgentes e dissonantes de segmentos marginalizados e excluídos socialmente, como uma prática de resistência social;

- Analisar casos que permitam-me investigar em que sentidos é potencializada a construção das sensibilidades por essas instituições.

Meus objetivos não definem onde quero, desejo ou precisamente chegarei ao fim desta pesquisa. Considero-os, na verdade, como motor de minhas ideias. A par de tais, então, delimito os referenciais teóricos e procedimentos metodológicos. Acolho as contribuições de Walter Benjamin (1985; 1987; 2019), Marc Bloch (2001) e Jacques Le Goff (2003), que me permitiram refletir sobre patrimônio cultural, na perspectiva dos vencidos e dos silenciados, indo ao encontro de uma história à contrapelo (BENJAMIN, 1987a). Ao compreender que seria necessário tensionar a categoria conceitual de patrimônio cultural, dando-lhe maior complexidade, apoiei-me nas reflexões propostas por Homi Bhabha (2010) sobre cultura, considerando-a enquanto terreno movediço, e nas de Mikhail Bakhtin (2008), refletindo sobre a desigualdade e assimetria no que se refere às manifestações e aos valores culturais privilegiados pela história hegemônica, propondo que atentemos para a natureza polissêmica, polifônica e dialógica da cultura. Ainda sob tal perspectiva, considerei o mesmo autor que propõe que atentemos para a circularidade cultural. Simultaneamente, realizei uma discussão de cultura na relação com conceitos de memória e experiência, ancorados em Walter Benjamin (1985, 1987), Pierre Nora (1993), Jorge Larrosa (2003; 2014) e E. P. Thompson (1981; 1987); acerca das contribuições deste último autor fui em busca dos procedimentos que ele sugere no trato dos documentos, enquanto fontes históricas. Para tanto, em meus procedimentos, atentei para a promoção do confronto e diálogo entre as fontes privilegiadas na pesquisa, preocupando-me em situá-las no contexto sociocultural que lhes deu origem. No desenvolver destes procedimentos, simultaneamente, rastreei sensibilidades acerca do que se entende por patrimônio cultural, apoiando-me, sobretudo, nas contribuições de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2012; 2020) e Sandra Jatahy Pesavento (2007). Tratei das instituições culturais, focalizando os museus, para discutir as possibilidades de uma educação patrimonial (ARAÚJO, 2012; TOLENTINO, 2016) que priorizasse sensibilidades insurgentes e dissonantes - estas foram tratadas a partir do ponto de vista de uma educação libertadora (FREIRE, 2000; 2002), que preconiza a emancipação dos sujeitos e segmentos oprimidos socialmente, assim como pressupõe uma educação que se dá na interação social (BAKHTIN, 2010) entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No primeiro capítulo, exponho as bases teóricas da pesquisa, apresentando os autores e categorias conceituais que nortearam os procedimentos de análise que mobilizamos na

trajetória do trabalho realizado. Nele, fundamenta-se a pesquisa em termos metodológicos e conceituais. Proponho um momento em que possa situar meu lugar de fala; sob qual prisma pretendo conduzir a presente discussão. Considero essa uma primeira oportunidade de aproximação com o processo de concepção da pesquisa, que, inserida no campo da História da Educação, sobretudo da Educação Patrimonial em instituições de cultura, está calcada na perspectiva da história cultural. Faço uma breve discussão daquilo que entendo e tomo por história, justificando os motivos pelos quais opto por olhar para a história na perspectiva dos sujeitos historicamente silenciados, dos vencidos. Esse propósito está relacionado com uma interpretação marxista da história, sobretudo materialista histórica ou dialética, quando considero que a história deva ser vista a partir da luta de classes, compreendendo a condição fundamental dos indivíduos nos processos históricos (FREIRE, 2021), ancorada nas relações com as condições materiais, ideológicas e de produção da humanidade (THOMPSON, 1981). Compreendendo as relações desiguais, de exploração e opressão que permeiam a história, tal como a cultura e seu processo de transmissibilidade, tomo como pertinente a ideia de que a história deva ser escovada a contrapelo (BENJAMIN, 1987a). Ou seja, a narrativa histórica precisa ser construída a partir das memórias e experiências dos excluídos, que tiveram na história tradicional suas múltiplas identidades silenciadas. É por isso que, ancorada na perspectiva da história cultural, justifico o método escolhido para lidar com as fontes documentais pretendidas, tomando-as enquanto monumento (LE GOFF, 2003), ou seja, sabendo que suas condições de produção são permeadas por intencionalidades. Compreendo, primeiramente, os fenômenos históricos como não lineares, e por isso, as fontes, como evidências dentro do estudo de seu movimento (BLOCH, 2001). Para além, aproprio-me do método de confronto das fontes (THOMPSON, 1987), baseada no diálogo, e enxergando que o processo histórico nunca está dado ou completo. Por se tratar de uma pesquisa em Educação, justifico, ainda no primeiro capítulo, minhas concepções sob essa esfera. Tomo como pressuposto a educação enquanto formação humanística, que considera a individualidade e as experiências estéticas particulares dos sujeitos, a partir das sensibilidades, no processo de construção do conhecimento (LARROSA, 2003). Discuto, brevemente, sobre o papel da educação, no sentido de experiência formativa e pressupondo memórias coletivas, na transmissibilidade e conformação de determinados valores para as gerações futuras (BENJAMIN, 1987a). Nessa direção, problematizo os conceitos de escolarização e educação (GOHN, 2010), lidando com a educação enquanto formal e não formal (ARAÚJO, 2017) e indo ao encontro de uma educação libertadora, com caráter emancipador (FREIRE, 2021). Essa discussão faz-se pertinente à medida que investigo em que medida ações de educação

patrimonial em instituições culturais, sobretudo museus, (ARAÚJO, 2012; TOLENTINO, 2016) potencializam a promoção de sensibilidades insurgentes nesses espaços.

No segundo capítulo, reflito sobre o que é patrimônio cultural na relação com as diversas formas que assumem a educação e, sobretudo, na relação com a educação patrimonial. Faço, primeiramente, uma retomada daquilo que entendo como patrimônio cultural. Para tal, realizei uma introdução em que tenciono as concepções acerca do conceito de cultura, partindo do princípio de que ela é um lugar que não é neutro nem estável (BHABHA, 2010). Proponho pensar esse campo a partir do conceito de circularidade cultural (BAKHTIN, 2008), compreendendo as culturas do ponto de vista da interação e das relações dialógicas, tomando-as em seus aspectos polissêmicos e polifônicos (BAKHTIN, 2010). Ao discutir o processo de significação da cultura, que é um processo permeado por ideologias, tomo o patrimônio cultural também enquanto signo ideológico (BAKHTIN, 2010). E, nesse momento, realizo um confronto com as fontes documentais oficiais para expor aquilo que compreendo enquanto patrimônio. Vou em direção ao entendimento de que o patrimônio cultural, configurado da forma que o foi, apresenta traços de barbárie (BENJAMIN, 1987a), e, ao decorrer da história, com seu processo de transmissão e perpetuação, sentidos e sensibilidades foram educados para que esses bens ou elementos culturais fossem confirmados como exemplares de cultura, em detrimento a outros. Conduzo tal capítulo em meio a uma discussão sobre experiência (THOMPSON, 1981) na relação com a memória (BENJAMIN, 1985, 1987), compreendendo, a partir de Benjamin, as formas pelas quais o esvaziamento das experiências, a decadência do arte de narrar e o encolhimento das memórias coletivas afetam as relações que estabelecemos com o patrimônio cultural. Tal discussão possibilita reflexões sobre a construção e representação das memórias coletivas e identidades (CANDAU, 2012; CASTELLS, 2008), sobretudo em instituições museológicas, espaços tomados enquanto lugares de memória (NORA, 2003).

No terceiro capítulo, realizo reflexões sobre o campo da educação, diferenciando-a do processo de escolarização e perpassando por concepções da educação formal, não formal e informal (GOHN, 2016). Compreendendo, ainda, que a educação deve assumir compromisso com a emancipação dos sujeitos oprimidos (FREIRE, 2021), trato-a enquanto interação social em seus aspectos dialógicos e permeados por tensões (BAKHTIN, 2010). Assumo tais noções para lidar com uma dada educação patrimonial (TOLENTINO, 2016), contrária a uma concepção de “alfabetização cultural” nos moldes de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), indo em direção a reflexões sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012; PESAVENTO, 2007). Assim, faz-se possível investigações sobre as

potencialidades da educação patrimonial, realizada em instituições museológicas (TOLENTINO, 2016), na promoção de sensibilidades insurgentes.

No quarto capítulo proponho uma discussão baseada no entendimento de que as instituições museológicas promovem representações de memória e identidade a partir de narrativas que expressam múltiplos significados, configurando-se, desse modo, nunca neutras e sempre ideológicas (TOLENTINO, 2016), matizados por tensões sociais, conflitos de interesses e disputas simbólicas. Em meio às diferentes concepções e formas que podem assumir o museu, dentre elas enquanto ferramentas de perpetuação de valores hegemônicos, dou ênfase à sua abertura ao ampliamto das concepções de cultura, tornando-se palco de narrativas e projetos democráticos, que considerem o papel de agente dos sujeitos sociais (ARAÚJO, 2012, 2017; TOLENTINO 2016). Exponho casos que me mobilizaram à presente discussão, o Museu da Maré e o Museu Comunitário Viva Olho Tempo, e que ilustram essa última concepção. Por fim, realizo uma análise detalhada sobre o Projeto Memórias do Veloso, que tomo, nos moldes de Tolentino (2016), enquanto prática museal, percebendo como, em sua materialidade, ele foi capaz de evocar sentidos e sensibilidades plurais.

Após estes quatro capítulos, realizo minhas últimas reflexões sobre a discussão proposta.

1 A TESSITURA DA PESQUISA: DA URDIDURA À TRAMA TEÓRICA CONCEITUAL

Situar a presente pesquisa na perspectiva da história cultural pressupõe a diferenciação entre esse modo de enxergar e produzir história em detrimento de outras formas e métodos historiográficos.

Para tal, é necessário dizer que a história consolida-se enquanto disciplina científica no século XIX, numa concepção moderna, dotada de objetivo específico e método próprio, e que, tradicionalmente, muitos dos “historiadores preocupavam-se em escrever histórias nacionais, recuperando os heróis e seus grandes feitos, no objetivo de construir os Estados nacionais e estimular o surgimento da identidade nacional” (VIEIRA, 2015, p. 367).

Essa história tradicional, política e positivista, tomava como fonte documental apenas aquela de origem arquivística e administrativa, desde que oficial, e, se compreendemos que nem todos os segmentos sociais dotaram de recursos para a produção desses tipos de fontes, torna-se possível concluir que essa narrativa histórica privilegia determinadas versões da história, em especial aquela oriunda dos segmentos mais abastados e detentores de poder - os vencedores históricos -, o que, por sua vez, significa a valorização e manutenção de uma tradição sobretudo européia.

É no século XX, com a eclosão dos movimentos fascistas e no contexto das guerras mundiais, que a história cultural emerge. Assumindo várias formas e vertentes, sendo pensada por diversos teóricos das mais diversas áreas, a história cultural num contexto mais amplo assume um compromisso de ruptura com a forma do historiador positivista pensar o passado, ampliando a noção de objetos, problemas e abordagens na construção de uma narrativa que, agora, considerava também questões subjetivas, a utilização de novas fontes para além daquelas textuais e oficiais e atribuía à história um caráter interdisciplinar (VIEIRA, 2015).

A questão epistemológica da história cultural estaria centrada no conceito de cultura como objeto de investigação, no estudo das representações sociais¹¹,

¹¹ “a força das representações se dá não pelo seu valor de verdade, ou seja, o da correspondência dos discursos e das imagens com o real, mesmo que a representação comporte a exibição de elementos evocadores e miméticos. [...] a representação tem a capacidade de se substituir à realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem” (PESAVENTO, 2005, p. 22).

as práticas culturais¹² e do processo de apropriação¹³. As representações construídas sobre o mundo não só se colocariam no lugar do mundo, como fariam com que os homens percebessem a realidade e a partir delas pautassem sua existência. Seriam elas as geradoras de condutas e práticas culturais e sociais. Caberia à história cultural resgatar representações, construindo uma representação sobre o que já foi representado. A esse conceito, outro seria anexado: o de imaginário, como “um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo” (PESAVENTO, 2005, p. 43). O imaginário comportaria as crenças, mitos, ideologias, valores, construindo identidades e exclusões, hierarquizando, dividindo, apontando semelhanças e diferenças sociais, organizando o mundo, produzindo a coesão ou o conflito. (VIEIRA, 2015, p. 371).

Mobilizo as contribuições da história cultural à medida que a considero uma proposta teórica válida e instigante à construção do conhecimento histórico, posto que esse não se pauta apenas na narrativa do passado, mas se propõe à análise de seu processo, que não é objetivo nem linear. Por isso, não busco explicar o passado tal como ele foi, mas pensá-lo a partir de questões candentes do presente, questões essas matizadas por tensões. Valorizo aspectos informais e populares que estão inscritos no cotidiano e que conformam a história num contexto micro, distanciando-me daquela história pautada nos vencedores da história. Ressalto, ainda, que essa narrativa está pautada na luta de classes e no conflito social e, por isso, optei por conduzir essa pesquisa, a partir das contribuições teóricas de Marc Bloch (2001), Walter Benjamin (1985; 1987; 2019), Edward Palmer Thompson (1981) e Jacques Le Goff (2003).

Caminho em direção à argumentação defendida por Benjamin (1987a), ao propor uma ruptura com o fio conformista da continuidade histórica e cultural e, dessa forma, ressaltar a importância de novas narrativas da história sob bases não-positivistas, entendendo que a história tradicional é forjada com o intuito de consolidar a hegemonia de grupos sociais tidos como vencedores. É de responsabilidade do historiador romper com uma leitura da história que esteja vinculada a um dado progresso de nação, com uma leitura linear e automática da história.

A teoria e, mais ainda, a prática da social-democracia foram determinadas por um conceito dogmático de progresso sem qualquer vínculo com a realidade. Segundo os social-democratas, o progresso era, em primeiro lugar, um progresso da humanidade em si, e não das suas capacidades e conhecimentos. Em segundo lugar, era um processo sem limites, ideia correspondente à da

¹² Conforme Baptista (2017, p. 26), as práticas culturais, no âmbito da História Cultural, correspondem a um “amplo espectro de possibilidades no qual é possível se inscrever *a feitura de um livro, uma técnica artística ou modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros* (BARROS, 2011, p. 46-47)”.

¹³ Para a história cultural, que se concentra na cultura como objeto de estudo, é fundamental a participação dos sujeitos que vivenciam as representações sociais e as práticas culturais, o que vai influenciar o processo de apropriação desses elementos e pode auxiliar na reconstrução dos fatos históricos (VIEIRA, 2015).

perfectibilidade infinita do gênero humano. Em terceiro lugar, era um processo essencialmente automático, percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha ou em espiral. Cada um desses atributos é controvertido e poderia ser criticado. Mas, para ser rigorosa, a crítica precisa ir além deles e concentra-se no que lhes é comum. A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia do progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha. (BENJAMIN, 1987a, p. 229)

Sobre essa concepção, Löwy (2005, p. 20) afirma que o ataque à ideologia do progresso significa uma revolução, sendo esta contrária a um conservadorismo do passado. Isso porque quando se fala em progresso, nos reportamos também à continuidade de práticas de dominação e ao automatismo em que se processa a história, reproduzindo a regra ou a “norma histórica” (BENJAMIN, 1987a, p. 226). Por isso compreendo que “Os únicos momentos de liberdade são interrupções, descontinuidades, quando os oprimidos se sublevam e tentam se auto emancipar” (LÖWY, 2005, p. 117). Considera que “a virtude, para o historiador, consiste em se opor à tirania do real, a *nadar contra as ondas da história* e em saber lutar contra elas” (LÖWY, 2005, p. 73), o que diz sobre a tarefa do historiador em “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987a, 225).

Acredito que seja necessário pontuar, inicialmente, a ideia de que a reflexão histórica que corteja os vencedores e suas ideias se mostra falaciosa à medida que falsifica o passado e a memória dos segmentos populares e menos abastados, silenciando outras possibilidades de vivenciar o mundo e, ainda, silenciando os movimentos de resistências e lutas de tais segmentos. “Escovar a história a contrapelo”, significa propor narrativas históricas que sejam construídas sob os olhares e perspectivas dos vencidos, dos derrotados. Significa “ir contra a corrente oficial da história, opondo-lhe a tradição dos oprimidos” (LÖWY, 2005, p. 74); significa lutar contra a corrente, tendo em vista que se largada ao seu próprio destino e sorte, “acariciada no sentido do pelo, a história somente produzirá novas guerras, novas catástrofes, novas formas de barbárie e opressão” (LÖWY, 2005, p. 74).

Percebo que Benjamin esteja nos chamando a atenção para outros aspectos que envolvem essa nova narrativa, para além da ideia do progresso, do futuro e do sucesso tirânico. É por isso que localizei esta pesquisa no âmbito da história cultural, à medida que ela se propõe a “pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2005, p. 8).

A reflexão histórica sob o olhar de Benjamin, na perspectiva do materialismo histórico, pressupõe a investigação constante da história a partir de suas relações com as condições materiais e históricas da humanidade. Busca impedir o apelo incessante e único ao futuro,

entendendo que possamos olhar para o passado a partir de questões candentes no presente, percebendo “a constelação crítica que esse fragmento do passado forma precisamente com o presente em questão” (LÖWY, p. 128).

O materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas pára no tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente *aquele presente* em que ele mesmo escreve a história. O historicista apresenta a imagem “eterna” do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única. (BENJAMIN, 1987a, p. 230-231)

A história dos vencedores tende a silenciar e a promover o esquecimento dos significados das ações dos vencidos da história e, ainda, a reduzir suas perspectivas e esperanças. Benjamin (1987a) entende que se propicia um conformismo que traz em si certa empatia pelo vencedor, originada pela “inércia do coração, a *acedia*¹⁴” (BENJAMIN, 1987a, p. 225), o que faz reforçar ainda mais essa história. Freire (2021, p. 47) se aproxima dessa ideia ao discutir as possibilidades de uma luta pela libertação dos oprimidos, compreendendo que esses,

acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

Tendo em vista uma concepção de história que, com segurança e esperança assumo o compromisso de mobilizar, pergunto-me (e pergunto-lhes), afinal,

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2021, p. 43)

Aproximo meu tema e objeto de pesquisa, o patrimônio cultural, às ideias postas por Benjamin, à medida que ele considera a cultura e os bens culturais que concretizam essa história, tal como sua transmissão para as gerações futuras, como sendo, na verdade, marcados

¹⁴ “A origem da empatia que se identifica com o cortejo dos dominadores encontra-se, segundo Benjamin, na *acedia*, termo latino que designa a indolência do coração, a melancolia. [...] a *acedia* é o sentimento melancólico da todo-poderosa fatalidade, que priva as atividades humanas de qualquer valor. Conseqüentemente, ela leva a uma submissão total à ordem das coisas que existem. Enquanto meditação profunda e melancólica ela se sente atraída pela majestade solene do cortejo dos poderosos. O melancólico, por excelência, dominado pela indolência do coração - a *acedia* - é o cortesão. A traição lhe é habitual porque sua submissão ao destino o faz sempre se juntar ao campo do vencedor” (LÖWY, 2005, p. 71)

por traços de barbárie, e, que, por isso, não podemos considerá-los como elementos ou evidências históricas primárias, muito menos justas ou confiáveis.

a alta cultura não poderia existir sob a forma histórica sem o trabalho anônimo dos produtores diretos - escravos, camponeses ou operários - eles próprios excluídos do prazer dos bens culturais. Esses últimos são, portanto, *documentos da barbárie* uma vez que nasceram da injustiça de classe, da opressão social e política, da desigualdade, e porque sua transmissão é feita por massacres e guerras. (LÖWY, 2005, p. 78-79)

É esse o olhar que destina-se ao patrimônio cultural, considerando “cada monumento da cultura colonial [...] como *também* [mas não somente] um produto da guerra, da exterminação, de uma opressão impiedosa” (LÖWY, 2005, p. 80). Sinalizo “mas não somente”, porque acredito também que se faça pertinente olhar para esses monumentos (e aqui, extrapolou os monumentos às práticas culturais nesse sentido valorizadas) como marcos de uma tentativa da consolidação de uma determinada narrativa histórica. Marcos que, apesar de assim serem tidos para consolidar os interesses das classes dominantes, possam ser tomados como confirmação às práticas de opressão e ao menosprezo à história dos vencidos, instrumentalizando narrativas que considerem os movimentos de luta e resistência desses últimos. Proponho tomar tais monumentos a partir de um olhar contrário aos objetivos de sua concepção.

Isso porque compreendo os perigos que estão expostas a cultura e a tradição de tornarem-se instrumentos das classes dominantes nas práticas de opressão que nunca cessam. Assim como os perigos em transformar a história do passado, a tradição dos oprimidos, e o sujeito histórico atual, as classes dominadas, também em instrumentos das classes dominantes.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência¹⁵, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. (BENJAMIN, 1987a, p. 224)

Entendo, portanto, que existem práticas sociais e culturais que ultrapassam a linearidade da narrativa histórica construída pelo olhar dos vencedores. Envolvem elementos como a memória e as variações culturais de determinado segmento social, compreendendo que, quando

¹⁵ Para Benjamin, o conceito de rememoração, o ato de recordar, significa apropriar-se de uma lembrança que permite olhar o tempo passado enquanto algo que carrega significados variados e heterogêneos. Diz sobre a vontade de lembrar. E, apesar de não ser possível conhecer o passado em sua totalidade, a reminiscência age no inconsciente: é sobre um cheiro, um toque, uma conversa, uma palavra, uma música que me desperta uma memória. (BENJAMIN, 1987b)

retomadas, podem tensionar o pensar histórico convencional, evidenciando contradições e conflitos vários. Apropriar-se de uma lembrança, portanto, no momento atual em que lampeja o perigo, pode “aguça[r] a sensibilidade pelas anteriores, suscita[ndo] o interesse dos vencidos pelo combate, estimula[ndo] um olhar crítico voltado para a história” (LÖWY, 2005, p. 65).

Para tanto, compreendo que é preciso lidar com a história do passado a partir do olhar presente, já que ela se dá como “um esforço para um melhor conhecer uma coisa em movimento” (BLOCH, 1965, p.29) e, “não se explica um fenômeno histórico fora do estudo de seu movimento” (BLOCH, 2001, p.60).

O historicismo se contenta em estabelecer umnexo causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um “agora” no qual se infiltraram estilhaços do messiânico. (BENJAMIN, 1987a, p. 232)

Löwy (2005, p. 140), ao referir-se a essa passagem que compõem as teses Sobre o Conceito de História de Walter Benjamin, compreende que “É a constelação entre uma situação presente e um acontecimento do passado que faz deste um fato histórico”. Para tanto, um acontecimento por si só não é relevante enquanto fato para história, mas sua relevância está na maneira em que se articula com a formação do presente. Para Thompson (1981, p. 36), ainda, os “*fatos* históricos são *produzidos*, pelas disciplinas adequadas, a partir de fatos evidenciais”.

Enfatizo a natureza histórica desta pesquisa, compreendendo que “O historiador é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo” (BENJAMIN, 1985, p. 209). Para Thompson (1981) a base de uma pesquisa histórica está no diálogo entre hipótese e evidência e, assim, vou ao encontro da ideia de que o historiador constrói narrativas históricas acerca de tais episódios, ou fatos históricos (THOMPSON, 1981), ancorados por uma disciplina e metodologia adequada, pautada na análise atenta e crítica das evidências,

desenvolvida precisamente para detectar qualquer tentativa de manipulação arbitrária: os fatos não revelarão nada por si mesmos, o historiador terá que trabalhar arduamente para permitir que eles encontrem “suas próprias vozes”. Mas atenção: não a voz do historiador, e sim a sua própria voz, mesmo que aquilo que podem “dizer” e parte de seu vocabulário seja determinado pelas perguntas feitas pelo historiador. Os fatos não podem “falar” enquanto não tiverem sido interrogados. (THOMPSON, 1981, p. 39)

Este método de interrogação das fontes, ou, ainda, esse método lógico de investigação adequado a materiais históricos, que diz à lógica histórica proposta por Thompson, consiste “não só [na] busca de novas evidências, como também num diálogo no qual propõem novas questões” (THOMPSON, 1981, p. 37). Isso, porque os fenômenos históricos não são compreendidos como estáticos, mas estão em constante movimento, apresentando

manifestações contraditórias, cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais frequência, estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas. (THOMPSON, 1981, p. 48)

Thompson, em sua obra *Miséria da Teoria* (1981)¹⁶, ironicamente propõe que a história que é construída a partir tão somente da teoria, é similar a um “aparelho mecânico conceitual”. Quando a possibilidade da investigação empírica, a que considera a experiência, é excluída, o narrar histórico fica engessado. Então, a partir dessa investigação empírica é possível extrapolar os limites tanto do mundo quanto de nós mesmos. E aqui ele não age de forma negacionista com a teoria - pelo contrário, defende que a investigação empírica também exige um rigor teórico, mas a partir de outra abordagem, outro olhar: a partir do diálogo entre a conceitualização e a confrontação empírica.

Podemos apenas retornar [...] com melhores métodos e um melhor mapa; com uma certa apreensão de todo o processo social; com expectativas quanto ao processo e quanto às relações com uma certa maneira de nos situar frente ao material; com certos conceitos-chave (a serem eles próprios aplicados, testados e reformulados) de materialismo histórico: classe, ideologia, modo de produção. Nas margens do mapa, encontraremos sempre as fronteiras do desconhecido. O que resta fazer é interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento. E, à medida que esses silêncios são penetrados, não cosemos apenas um conceito novo ao pano velho, mas vemos ser necessário reordenar todo o conjunto de conceitos. (THOMPSON, 1981, p. 185)

Nas palavras de Thompson (1981, p. 232), “A interrogação e a resposta são mutuamente determinantes e a relação só pode ser compreendida como um diálogo”. Essa ideia é fundamental para entender que minha pesquisa e suas possibilidades, desenvolvida sob essa perspectiva, não estão dadas. Minhas hipóteses primeiras são apenas hipóteses e que, por estarem baseadas em evidências que não são lineares, tal como não o é o processo histórico, elas também estão sujeitas a modificações. É por isso que considero esse trabalho um processo

¹⁶ Nesta obra, Thompson questiona os pressupostos da obra de Louis Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, posto que considera que aquele autor, em uma perspectiva estruturalista, desconhece a lógica histórica que pressupõe o confronto das fontes.

em aberto, sendo ele passível de transformações no seu decorrer, assim como também são passíveis minhas concepções primeiras.

E que, por fim, apresentará considerações parciais (e não finais), porque esse é um processo que nunca está findado, e porque sempre haverão novas formas de interrogar as evidências de acordo com quem o faz, de onde o faz e em que momento o faz. Ou seja, é uma pesquisa datada, localizada, contextualizada, de caráter interativo no que diz ao processo de produção do conhecimento, e que, com um enfoque teórico definido, pressupõe uma investigação qualitativa (VIEIRA, 2015).

Ao apropriar-me dos termos da lógica histórica, tenho em mente que a análise histórica não pode supor como a história deveria ter se dado, mas precisa, ao contrário, investigar os elementos apropriados pelas diferentes narrativas ao supor que a história fez-se se processar de tal forma, e não de uma outra diferente. Nesse sentido, entendo que os processos e acontecimentos históricos não podem (e não devem) ser compreendidos da maneira que eu desejo, mas

de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades; [entendendo] que certas formações sociais não obedecem a uma "lei", nem são os "efeitos" de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo. (THOMPSON, 1981, p. 61)

Para tanto, julgo necessário explicitar aquilo que considero material ou fonte de pesquisa - aquilo que tomo enquanto documento ou fonte documental/histórica. Marc Bloch (2003, p. 107) entende que “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele”. Compreendo, então, que tais testemunhos são fontes, após a análise do historiador, assumirão o papel de documentos históricos.

O objeto imediato do conhecimento histórico [...] compreende “fatos” ou evidências certamente dotados de existência real, mas só se tornam cognoscíveis segundo procedimentos que são e devem ser a preocupação dos vigilantes métodos históricos.” (THOMPSON, 1981, p. 321)

Aqui, tomo o documento enquanto monumento (LE GOFF, 2003) e, ao fazê-lo, compreendo que seja de responsabilidade do historiador extrapolar sua condição de documento, considerando suas condições de produção que envolvem múltiplas intenções e relações sociais.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O

documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, 2003, p. 547-548)

A presente pesquisa, para tanto, exigiu em sua trajetória inicial tanto a identificação e levantamento bibliográfico relativos à área estudada, ou seja acerca do patrimônio cultural na relação com a educação; quanto impôs que apropriando-me do método da lógica histórica (THOMPSON, 1981), tomasse diferentes documentos oficiais para tratar de questões relacionadas à seara do patrimônio cultural brasileiro (como a Constituição de 1988, Decreto-Lei nº 25/1937, Decreto nº 3.551/2000, Lei nº 11.904/2009 e Carta de Veneza).

Ao situar-se no âmbito da história cultural, a pesquisa vai ao encontro da educação dos sentidos e das sensibilidades, investigando as potencialidades da educação patrimonial, realizada em instituições culturais, sobretudo em museus, na promoção e acolhimento de sensibilidades insurgentes. Educação patrimonial essa, abordada de forma distinta daquela que propõe uma “alfabetização cultural” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Para tal, compreendo que seja necessário explicitar minha concepção do que entendo por educação, para que assim seja possível fundamentar a inserção de meu tema de pesquisa, o patrimônio cultural, em termos de uma educação que vá na direção de sensibilidades insurgentes. Sendo assim, sigo ao encontro de Larrosa (2003), quando propõe que

na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. [...] De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. (LARROSA, 2003, p. 52)

Baseando-me ainda em Larrosa (2003), considero que a educação pressupõe experiência. Essa educação, ou, para ele, essa formação humanística, está relacionada com a experiência estética e, portanto, diz sobre a relação interior estabelecida pelo sujeito com a matéria de estudo. Não se trata de um processo exteriorizado, onde o sujeito toma o simples ato de conhecer como suficiente; mas de um processo interior que, no contato com a matéria de estudo, o sujeito seja levado a olhar ou voltar para si mesmo, transformando-se, a partir da experiência que é estabelecida com o conhecimento. E, tal formação ou transformação inscreve-se no corpo, podendo induzir gestos corporais, estímulos aos sentidos e sensibilidades.

Esse é um processo de ressonância¹⁷, dado que “se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma” (LARROSA, 2003, p. 52).

O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem do não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa, essa idéia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a idéia de viagem. Experiência (Erfahrung)¹⁸ é, justamente, o que se passa numa viagem (Fahren), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. (LARROSA, 2003, p. 52-53)

Esse processo de formação diz sempre sobre alguém, a si próprio e, considerando as individualidades e experiências particulares, o resultado da construção do conhecimento nunca vai se dar da mesma maneira - não pode ser previsto, antecipado. O indivíduo, em contato com a matéria de estudo, tal como acontece em uma viagem, deve ser mobilizado por si próprio, indo ao encontro de questões próprias, constituindo-se, desestabilizando-se e transformando-se (LARROSA, 2003). É por isso que a educação, enquanto experiência formativa, “não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele” (LARROSA, 2003, p. 53). Contudo, a educação é um processo de socialização do indivíduo que pode ser pensado à luz de sua historicidade, que pressupõe um dado contexto sociocultural. Tratar de educação sem levar em conta tais aspectos, implica em análise anacrônicas e falaciosas.

A educação do ponto de vista da ideia humanista de formação diz sobre um “processo aberto em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo.” (LARROSA, 2003, p. 53). Para Larrosa (2003, p. 53),

¹⁷ Stephen Greenblatt (1991, p. 220) entende por ressonância “o poder do objeto exibido de alcançar um mundo maior além de seus limites formais, de evocar em quem os vê as forças culturais complexas e dinâmicas das quais emergiu e das quais pode ser considerado pelo espectador como uma metáfora simples sinédoque.”

¹⁸ Baseando-se em Thompson (1981), Tabora de Oliveira (2020, p. 11) entende que se a experiência “representa “uma exploração aberta do mundo”, [ela] é necessariamente um “diálogo entre o ser social e a consciência social”, transformando tanto agentes individuais como coletivos”, acrescentando a ideia de que é no âmbito da cultura “entendida por Williams (1961) como o domínio das experiências compartilhadas que, consciente ou inconscientemente, conecta todos aqueles que vivem em uma mesma sociedade”. Tabora de Oliveira (2012, p. 33), sob a perspectiva de Walter Benjamin, alia a experiência também à noção de narração, compreendendo-a como “algo que toma o sujeito, que o toma, que se retém na memória e, por isso, é passível de ser contada.”

então, essa experiência formativa se dá “a partir das formas da sensibilidade” sendo “construída como uma experiência estética”.

Larrosa (2003) defende que a formação tem como articulação a narrativa (BENJAMIN, 1987a), que, através do conhecimento sensível, ou o conhecimento pelos sentidos, está fundado na experiência, ou seja, na experimentação do mundo, na maneira de ser, estar e de interpretar as coisas à sua volta (TABORDA, 2012), considerando, ainda, que “o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo” (FREIRE, 2003, p. 79). Esse processo faz com que o indivíduo volte-se para sua consciência, sobretudo, ao meu ver, à sua consciência de classe, seu caráter e suas sensibilidades, tendo em vista que “consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo” (FREIRE, 2021, p. 20-21), articulando-se em um processo educacional que defendo apresentar um potencial emancipatório (FREIRE, 2021).

Proponho isso porque me reporto à relação da educação, enquanto experiência formativa, com o ato de narrar, enquanto meio de transmissão de determinados valores para as gerações futuras (BENJAMIN, 1987a). Para tanto, considero a concepção benjaminiana sobre experiência, dado que, para ele, ela é algo que ultrapassa a esfera individual e transcende gerações, “posto que é uma memória viva e comum, que tem sua força na transmissibilidade” (GUIMARÃES, 2007, p. 2).

Reconheço, então, a potencialidade da educação na transmissibilidade de experiências e, por isso, de múltiplos valores e aspectos sociais e culturais. E isso significa compreender que a educação formal tende a estar intimamente ligada a um contexto político cultural e de relações de dominação, envolvendo não apenas a legitimação de sistemas de poder, sendo responsável, também, pela valorização de elementos representativos de universos culturais específicos. Contudo, é preciso destacar que a escola pode ser um espaço que legitima o *status quo* mas também pode ser um espaço que resiste à tal legitimação. Isso porque os sujeitos inseridos nela, todos os que a compõem, sejam os professores, os gestores, os que trabalham na manutenção e os alunos, podem reinventar e ressignificar suas práticas.

A educação formal tem sua centralidade na escola, tendo em vista ser esta o espaço por excelência do saber sistematizado, porém não é só a escola um espaço de aprendizagem. Existem outros espaços e lugares que também educam, são os chamados espaços educativos não formais. (ARAÚJO, 2017, p. 215)

É possível dizer, então, que “Estruturalmente, a educação formal e a não formal se diferenciam por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regular e sistematizado” (ARAÚJO, 2017, p. 217). Seguir em direção a educação não formal, que acontece em espaços

para além da escola, significa compreender a diferença entre escolarização e educação. Tratar de escolarização significa referir-se ao conhecimento construído no espaço escolar, enquanto educação pressupõe um olhar mais amplo, direcionado à formação integral do indivíduo, considerando suas experiências e conhecimentos prévios, adquiridos e construídos também em outros espaços. A escola, nesse sentido, mostra-se como uma das instituições sociais que conformam o indivíduo, que lhe acessa uma dada rede de sociabilidade.

Numa situação em que a educação formal tende a pautar-se numa visão eurocêntrica, do homem branco, cristão e escolarizado, são esses os valores que tendem a ser transmitidos hegemonicamente vão sendo perpassados para os sujeitos. O que, por sua vez, pode corroborar com a manutenção de uma tradição e com a continuidade do passado - como se tudo permanecesse dessa forma, estática, ignorando a existência de outras formas de apropriação dos elementos culturais por outros sujeitos.

É fundamental ter em mente, que, apesar da educação não formal, na perspectiva de Gohn (2010), estar articulada à educação cidadã, voltada para a emancipação social dos indivíduos, esta educação não é neutra: o conhecimento ali produzido e compartilhado é permeado por intencionalidades.

não podemos perder a crítica sobre a educação não formal, tendo em vista que ela pode ser tão maléfica, elitista ou classista quanto a educação formal porque também pode ser tão alienante, burocrática, ineficiente, cara, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada e uniformizadora quanto a formal. (ARAÚJO, 2017, p. 218)

A educação não formal, então

advém de uma formação voltada para a cidadania, colocando a questão dos valores e da cultura, além de destacar a importância de pensar a inovação e a criatividade na medida em que se pensa sobre novos cenários e saídas para determinadas situações; com isso, a temática da emancipação humana retorna [...] (GOHN, 2016, p. 65)

Tratar de educação e emancipação significa atentar às concepções de Paulo Freire, tendo em vista que, no Brasil, a educação não formal está intrinsecamente relacionada ao surgimento da pedagogia libertadora, por ele concebida nas décadas de 1950 e 1960 tendo em vista a educação de adultos trabalhadores (TRILLA, 2008). Ao definir os aspectos que diferenciam o que ele denomina de educação libertadora, enquanto “ato de conhecer”, em contrapartida a uma educação dominante, que diz sobre “um puro ato de transferência do conhecimento”, Freire (1997, p. 29), entende que o educador

precisa reconhecer, primeiro, nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo,

reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu.

Do ponto de vista metodológico, Gohn (2016, p. 65) atenta para a importância do educador, ou agentes mediadores, no processo de construção do conhecimento, compreendendo-os enquanto

educadores, mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. Eles se destacam no conjunto e, por meio deles, podemos conhecer o projeto socioeducativo do grupo, a visão de mundo que está sendo construída, os valores defendidos e os rejeitados, ou seja, qual é o projeto político-cultural do grupo em suma.

Tendo isso em vista, entendo que a educação se dá de forma dialógica, baseando-se no processo de interação social entre os indivíduos envolvidos na relação ensino-aprendizagem (VOLÓCHINOV, 2017). Ou seja, a educação pressupõe reconhecer, considerar e valorizar as múltiplas vivências, experiências¹⁹ e conhecimentos prévios tanto do educador, quanto do educando, no processo de construção do conhecimento, que nunca é acabado. Nesse sentido, penso sobre as potencialidades de uma educação que considere o professor enquanto educador social (GOHN, 2016; FREIRE, 1980), discussão que pretendo aprofundar no decorrer da pesquisa.

Isso implica considerar, para além da educação não formal, a possibilidade de uma educação informal, sendo essa última aquela que é herdada e naturalizada pelos indivíduos.

Há na educação não formal uma *intencionalidade na ação*, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados (GOHN, 2010, p. 18)

Nessa perspectiva, tomo a educação enquanto uma prática social e política que pode ou não ir ao encontro de uma transformação social, visando a autonomia dos sujeitos e, por isso, retomo o caráter emancipatório de uma educação libertadora, na concepção freireana, à medida que ela

se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que

¹⁹ Walter Benjamin, em sua obra *On Some Motifs in Baudelaire* (1939), considera a vivência como um indício que vai fundar a experiência moderna. A vivência, portanto, é a experiência característica do indivíduo moderno, e, “Ao contrário de uma Experiência autêntica e plena (Erfahrung) fundada nas ideias de tradição, narração e comunidade, a Vivência (Erlebnis) centra-se no indivíduo, na consciência, na percepção isolada” (MATEUS, 2013, p. 5).

uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade. (FREIRE, 2003, p. 89)

É na condição de emancipação, tendo a libertação das classes subalternas das diferentes formas de opressão, dominação e exclusão (FREIRE, 2000), que indago sobre as possibilidades de tratar das potencialidades de uma educação patrimonial que siga ao encontro de sensibilidades insurgentes.

Para tratar de sensibilidades, levo em conta que o advento da modernidade ocidental configurou, para Le Goff (2003), um sentimento de ruptura com o passado, tal como uma imposição no campo da mentalidade da estética e dos costumes, já que representou uma oposição cultural aos modos de vida até então conhecidos. Se a estética se mostra como um dos domínios que, historicamente, define a educação dos sentidos, proponho pensar as sensibilidades sob uma perspectiva benjaminiana, ou seja, a partir do reconhecimento dos significados dados à estética tanto do ponto de vista de sua dimensão histórica, quanto dos intercâmbios nas formas de percepção.

A Estética é um termo que deriva do grego *aisthesis*, que, podendo ser traduzido por *percepção*, diz sobre a apreensão daquilo que é de faculdade do corpo: a visão, a audição, o paladar, o tato, etc. Já no século XVIII, Alexander Baumgarten é responsável por definir a Estética enquanto “ciência das coisas sensíveis”, que pressupunha uma teoria do belo, redefinindo sua conceituação na modernidade em termos subjetivos em contraponto à propriedade objetiva das coisas na antiguidade (CECIM, 2014). Nessa direção, Baumgarten vai abrir caminho para as mais importantes abordagens estéticas que vão ser desenvolvidas até o próximo século, em especial a partir do movimento romântico alemão²⁰.

Perpetradas pelas ideias iluministas, as noções acerca dos sentidos e das sensibilidades rompem com ênfases naturalistas ou cientificistas, sendo agora pensadas a partir de uma dimensão da experiência que não fosse redutível a cálculos ou a termos utilitários, mas compreendidas como uma outra forma de apreensão da realidade e de formação dos sujeitos, definidas para além da capacidade intelectual e extrapolando, inclusive, sua relação apenas com o objeto artístico. Aqui, não é possível pensar um sujeito que é cindido entre a ideia da razão e a ideia da prática; ou num sujeito que é cindido entre a razão, a emoção e o fazer.

²⁰ Löwy (2005, p. 18) nos lembra que “o Romantismo não é somente uma escola literária e artística do século XIX: trata-se de uma verdadeira visão de mundo, de um estilo de pensamento, de uma estrutura de sensibilidade que se manifesta em todas as esferas da vida cultural”, sendo essa visão de mundo romântica definida “como uma crítica cultural à civilização moderna (capitalista) em nome de valores pré-modernos (pré-capitalistas) - uma crítica ou um protesto relativos aos aspectos sentidos como insuportáveis e degradantes: a quantificação e a mecanização da vida, a reificação das relações sociais, a dissolução da comunidade e o desencantamento do mundo”.

Parece fundamental compreender a dimensão sensível que rege a vida; sensibilidade essa que, permeada pelos sentidos, se mostra em pleno diálogo com questões individuais, sociais e emocionais, mas também racionais. E que, apesar de se tratar de uma experiência particular, está conectada com a história, a cultura e com as relações que travamos com o outro, tornando-se sensibilidade compartilhada de um tempo. Considera-se

a compreensão da dimensão sensível como uma das dimensões fundamentais da vida, ao ponto de se advogar que os sentidos poderiam e deveriam ser educados, pois, a sensibilidade como resultado das impressões dos sentidos poderia estimular respostas emotivas particulares, não intelectualistas, mas nem por isso menos racionais. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012, p. 11)

Tomando a participação dos sentidos como algo fundamental na apreensão do mundo e, com isso, considero inclusive as percepções acerca da cidade e do patrimônio cultural urbano, vou de encontro a um dos pressupostos da obra de Walter Benjamin de que a percepção é uma construção social e histórica e, por isso, os sentidos e as sensibilidades são educados e educáveis, em consonância à ideia de que, na metafísica tradicional, a estética era tomada como um atributo constante e inalienável do homem (MORENO; SEGANTINI, 2012, p. 34).

Ao longo de grandes períodos históricos modifica-se, com a totalidade do modo de existir da coletividade humana, também o modo de sua percepção. A maneira pela qual a percepção humana se organiza - o meio em que ocorre - não é apenas naturalmente, mas também historicamente determinado. (BENJAMIN, 2019, p. 58)

Para Taborda de Oliveira, 2012, mergulhar na história da educação dos sentidos significa debruçar sobre questões multidisciplinares, atentando-se aos diferentes olhares na exploração das tensões e relações entre cultura e natureza, buscando, assim, a compreensão dos elementos que permanecem na nossa humanização, assim como àquilo que os deslocamentos históricos permitem apontar como uma superação do estado da natureza. Nesse sentido, entendo que a educação dos sentidos não sugere qualquer previsibilidade ou adequação das formas de sentir e perceber o mundo, podendo essas perdurarem, serem ressignificadas ou se romperem ao longo do tempo.

Ao traduzir as sensibilidades como expressão de ser e estar no mundo através das sensações e emoções enquanto reações dos sentidos afetados pelos fenômenos físicos e psíquicos em contato com a realidade, Pesavento (2007, p. 10) propõe as sensibilidades como

uma forma de apreensão e de conhecimento do mundo para além do conhecimento científico, que não brota do racional ou das construções mentais mais elaboradas. Na verdade, poderia se dizer que a esfera das sensibilidades se situa em um espaço anterior à reflexão, na animalidade da experiência humana, brotada do corpo, como uma resposta ou reação em face da realidade.

Dado que o “corpo e os sentidos são mediadores de nossa relação com o mundo” (LE BRETON, 2016, p. 25), interpretamos e agimos sobre o mundo através da corporeidade. Esta, por sua vez, é conformada pelos nossos sentidos, que impactados por cheiros, gostos, cores, sons e formas, através de determinadas sensibilidades torna-se comunicável e passível de interpretação através da perspectiva de um órgão sensorial.

Nossos sentidos, “essas janelas que fazem a mediação entre o mundo interior e o exterior em cada um de nós” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2020, p. 4), fundam-nos sensibilidades, moldam-nos tolerâncias e, a partir daí, vamos sendo educados. Minha intenção é investigar as formas pelas quais determinadas sensibilidades vão sendo fundadas a partir da experiência para com o patrimônio cultural brasileiro, assim como os modos pelos quais os sentidos vão sendo impactados, transformando as maneiras que o sentimos “[...] ‘pelos poros’ do corpo.” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012, p. 36).

a dimensão do sensível, a presença corporal, os sentidos são formas de se apropriar do mundo e a relação desses com objetos, com pessoas e com a materialidade arquitetônica, por exemplo, nos dizem sobre a retórica própria de um tempo e de um lugar, ou como sujeitos, grupos, povos, localizados na história escolhem estar e ler o mundo. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012, p. 34)

As pretensões e procedimentos que mobilizo no presente trabalho estão calcados na perspectiva de uma educação que pressupõe atentarmos para os sentidos (olfato, audição, visão, paladar e tato) e as sensibilidades, tomando as sensibilidades como aquilo que é resultado da incitação dos sentidos humanos. Ou seja, observando a forma pela qual os sentidos foram sendo transformados para dar conta das novas maneiras de percepção sobre o mundo, sobretudo impactados pelas noções historicamente construídas acerca do patrimônio cultural brasileiro.

Sob tal perspectiva, tomei a educação como uma prática social mais ampla, para além da secção em práticas formais, não formais e informais. Tomei a educação como uma prática complexa, passível de ser datada e contextualizada historicamente, que acolhe e pode humanizar - cuja potência reside na possibilidade de acolher o indivíduo como corpo/sujeito “tocado, atravessado e deslocado” (LARROSA, 2003) por experiências e memórias insurgentes, de acolhê-lo enquanto um corpo que é um enigma (GUIMARÃES, 2013), uma produção social, posto que é

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infundáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar. o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida [...] é vão separar a obra da natureza daquela realizada pelos homens: na verdade, um corpo é sempre “biocultural”, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual (GUIMARÃES, 2013, p. 35 apud SANT’ANNA, 2001, p. 3).

Mobilizei nesta pesquisa reflexões e autores que me estimulam a propor que a educação patrimonial pode fomentar demandas por outras memórias, que não as hegemônicas; tanto quanto, proponho que extrapolemos uma concepção de patrimônio enquanto um legado inquestionável e “asépticamente” transmitido de geração para geração. Me oponho à ideia de resgate de um patrimônio e memória na área da educação patrimonial, dado que “a heterogeneidade que pode estar presente na memória individual e, mais amplamente, na de grupo e coletividades, torna seu resgate uma ilusão” (MENESES, 1992, p. 3).

Entendo que tal ideia despolitiza a seara do patrimônio cultural, silencia sobre as tensões sociais, disputas simbólicas e conflitos de interesses que dão matizes plurais as intencionalidades e relações de poder que se estabelecem ou não, em nome da cultura e preservação da memória social e coletiva. Julgo que a educação patrimonial pressupõe o reconhecimento da articulação entre política, educação e emancipação, numa constante confrontação do potencial educativo que o patrimônio cultural pode instaurar - enquanto um campo movido de forças; por conseguinte a educação patrimonial, enquanto prática social, só é transformadora se estabelecer laços identitários e de pertencimento entre os sujeitos envolvidos com ela e nela.

O que pressupõe conceber a “memória como um instrumento de empoderamento identitário através de processos educativos” (ARAÚJO, 2017, p. 215). Isso porque compreendo que qualquer iniciativa no âmbito da educação patrimonial pressupõe a construção de laços identitários, sem os quais os indivíduos envolvidos nesse processo de construção de conhecimento não se sentirão parte de um coletivo e, sem este sentimento não se faz qualquer transformação social.

Lido com meu tema, ou objeto de pesquisa, o patrimônio cultural, sempre na relação com a educação patrimonial. Ou seja, na relação com a potencialidade de se refletir acerca de projetos, de programas e de ações destinadas à educação patrimonial em instituições culturais (como museus, bibliotecas, arquivos e centros de documentação). Considero-as enquanto espaços de educação não formal, tomando esses espaços de construção, valorização e disseminação do conhecimento enquanto permeados por intencionalidades, tensões, conflitos de interesses e disputas simbólicas e, que por isso, não pressupõe neutralidade, para além da origem, da natureza e singularidade dos seus acervos, os quais pressupõem a adoção e implementação de procedimentos técnicos específicos.

Lidar com a seara do patrimônio cultural significa tomá-lo enquanto arena de tensões sociais, disputas simbólicas e conflitos de interesses. Arena essa que é polifônica, polissêmica e que pressupõe (ou, ao menos, deveria pressupor) uma noção dialógica de cultura. Faço essa

observação porque, na prática, o patrimônio cultural é construído a partir de aspectos oriundos de uma sociedade que tende a valorizar os preceitos do homem europeu, branco, cristão e escolarizado, consolidando, portanto, uma visão de cultura hierarquizada.

O pressuposto de que em algum nível todas as formas de diversidade cultural possam ser compreendidas baseadas em uma concepção universal particular, seja ela “ser humano”, “classe” ou “raça”, pode ser tanto perigoso quanto limitante ao tentar-se compreender os modos em que cada prática cultural constrói seus próprios sistemas de significação e de organização social. Relativismo e universalismo ambos têm suas formas radicais, podendo essas ser mais atrativas, mas mesmo elas são basicamente parte do mesmo processo. Neste momento, gostaria de apresentar a noção de “tradução cultural” (e o meu uso desse termo é baseado nas observações muito originais de Walter Benjamin sobre a tarefa da tradução e a tarefa do tradutor) para propor que todas as formas de cultura estão de certa maneira relacionadas entre si porque a cultura é uma significação ou atividade simbólica. A articulação das culturas é possível não pela familiaridade ou semelhança de conteúdos, mas porque todas as culturas são práticas interpelativas, formadoras de símbolos e constituintes de sujeitos. (RUTHERFORD, 1990, p. 209-210, tradução nossa)²¹

Apoiando-se nas ideias postas por Walter Benjamin, em especial em seu ensaio *A Tarefa do Tradutor*²², e considerando o contexto pós-colonial em que houve imersões mais profundas no ofício da tradução de obras literárias, Homi Bhabha, no conjunto de seus estudos e aqui explicitado por uma entrevista concedida no ano de 1990, propõe pensar a cultura a partir da metáfora da tradução.

Para Bhabha (2010), a cultura é um lugar que não é estável e, por isso, não pode ser pensada a partir da perspectiva da *diversidade cultural*, considerando os elementos culturais de uma determinada classe de forma isolada, única e imutável. Teoriza, no entanto, a favor da concepção das *diferenças culturais*, compreendendo que tais elementos ou formas de cultura são múltiplas e constituídas através da atividade de significação, ou ainda, através da atividade simbólica.

²¹ “The assumption that at some level all forms of cultural diversity may be understood on the basis of a particular universal concept, whether it be ‘human being’, ‘class’ or ‘race’, can be both very dangerous and very limiting in trying to understand the ways in which cultural practices construct their own systems of meaning and social organization. Relativism and universalism both have their radical forms, which can be more attractive, but even these are part of the same process. At this point, I would like to introduce the notion of ‘cultural translation’ (and my use of the word is informed by the very original observations of Walter Benjamin on the task of translation and task of translator) to suggest that all forms of cultures are in some way related to each other because culture is a signifying or symbolic activity. The articulation of cultures is possible not because of the familiarity or similarity of contents, but because all cultures are symbol-forming and subject-constituting, interpellative practices. The articulation of cultures is possible not because of the familiarity or similarity of contents, but because all cultures are symbol-forming and subject-constituting, interpellative practices.” (RUTHERFORD, 1990, p. 209-210)

²² BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: Escritos sobre mito e linguagem. São Paulo: editora 34, 2011b, p. 101-119.

De acordo com o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2007, p. 302), o termo *diferença* “implica uma determinação: *a* é diferente de *b* na cor ou na forma, etc. Isso significa: as coisas só podem diferir se têm em comum a coisa em que diferem: p. ex., a cor, a configuração, a forma, etc”. Enquanto a *diversidade* consiste na “negação pura e simples da identidade”, já que, para o filósofo Christian Wolff, são “diversas as coisas que não podem ser substituídas uma pela outra, permanecendo constantes os predicados que se atribuem a uma delas, seja absolutamente, seja em dada condição (Ont., § 183)” (ABBAGNANO, 2017, p. 302).

Se *diversidade* faz alusão a algo imutável e constante em sua atribuição, compreendemos a predileção de Bhabha (2010) pelo termo *diferenças*, ao passo que

A diversidade implica um objeto epistemológico - a cultura como objeto de conhecimento empírico - enquanto que a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura, um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade, capacidade. (SCHÄFFER, 1999, p. 164)

É nesse sentido que problematizo uma noção de educação patrimonial, quando Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 5) reconhecem que “todos os povos produzem cultura e que cada um tem uma forma diferente de se expressar é aceitar a diversidade cultural. [...] reconhecendo que não existem culturas mais importantes do que outras”. Ancorada pelas discussões realizadas, entendo que dizer que “não existem culturas mais importantes do que outras” significa tirar a cultura do terreno tenso em que ela está inserida, dos conflitos de interesse e das disputas simbólicas que a permeiam. É tratar da cultura enquanto lugar neutro e, do processo histórico, enquanto passivo e estático.

Bhabha (2010) afasta-se, portanto, de uma concepção de totalidade cultural à medida que afirma um movimento de articulação entre as culturas. Partindo do pressuposto de que esses valores culturais significam algo para determinadas classes sociais e, nesse processo de incorporação, passam a significar outro algo para outras classes, identifica não apenas o deslocamento entre culturas, mas sua assimilação não total. Entende-se, então, que qualquer cultura não é idêntica ou imitação de outra, mas que essa passa por um processo de tradução ou de ressignificação daquela anterior.

Bakhtin (2008) defende que as tradições, brincadeiras e outros elementos da cultura popular se dão tanto na interação com o mundo ao redor, construindo-se a partir dele, quanto desenvolvendo-se por si próprias. Ao analisar os setores “populares” na Idade Média, Bakhtin

entende que esses não apenas traduziam as ordens da Igreja ou do Estado, como atribuía tons particulares que denunciavam o processo de delimitação de uma cultura sem a sua participação.

Esses processos são dotados de ideologia, pois “Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa²³ e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91). Um signo diz respeito a tudo aquilo que é simbólico, que significa, e não necessariamente como forma de linguagem escrita ou falada, mas qualquer coisa simbólica que tenha sentido. Geraldi (2016, p. 4) diz que “A relação entre os modos de compreensão da vida (mundo da cultura) e o mundo da vida que se vive funda o lugar de coabitação de ambos: o universo dos signos”. Tudo o que é signo interfere nas nossas ações psicológicas, transformando e promovendo o desenvolvimento humano que nunca é acabado.

Os signos também são objetos únicos e materiais e [...] qualquer objeto da natureza pode se tornar um signo. Neste caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites de sua experiência particular. O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser iguais. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação signica*. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93)

As discussões acerca do signo estão localizadas no campo da linguística, na perspectiva de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, cujo autor Volóchinov faz parte. Bakhtin (2008) compreende que a cultura está presente no cotidiano a partir da linguagem, pressupondo que esta implica em relações dialógicas e interativas entre os sujeitos. Considera que são nas fronteiras, sejam elas culturais, políticas ou territoriais, que a unidade cultural adquire sentido, tornando-se cultura; ou seja, é no contato e nas relações desenvolvidas com a cultura de um outro que a materialidade de dada cultura mostra sua significação, que por sua vez, é permeada por ideologias múltiplas. Essas ideologias vão demarcando posições, movimentando a base e (re)significando os elementos que estão presentes na pirâmide social.

Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído de fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre. [...] É somente nessa sua sistematização concreta, ou seja, no relacionamento e na orientação direta para a unidade de cultura que o fenômeno deixa de ser um mero fato, simplesmente existente,

²³ “No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social.” (GERALDI, 2016, p. 5 apud BAKHTIN (VOLÓCHINOV), 1981, p. 32-33).

adquire significação, sentido, transforma-se como que numa mônada que reflete tudo em si e que está refletida em tudo. (BAKHTIN, 2010, p. 29)

Em diálogo com as ideias postas e baseando-me em Hall (2003), os segmentos populares não estão situados fora das relações mais amplas no campo da cultura e do poder, mas atuando de forma ambígua e flutuante frente ao sistema vigente; mesmo que haja uma pressão à sociedade, está conectado a ela por meio de diversas práticas e tradições. Ao defender que “A cultura popular não é, num sentido ‘puro’, nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem [mas] [...] o terreno sobre a qual as transformações são operadas” (HALL, 2005, p. 348-249), o autor compreende que esses elementos culturais populares estão associados ao contexto simbólico e social vivenciado por determinado segmento popular. E, ao estarem situados dentro do campo de força das relações de poder e de dominações culturais, são rodeados por contradições e antagonismos.

não existe uma ‘cultura popular’ íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominações culturais. Em segundo lugar, essa alternativa subestima em muito o poder da inserção cultural. [...] O estudo da cultura popular fica se deslocando entre esses dois polos inaceitáveis: da ‘autonomia’ pura ou do total encapsulamento (HALL, 2003, p. 254).

Chauí (1986), assim como Stuart Hall e Bakhtin, entende que as formas culturais consideradas populares são variadas e mutáveis.

não trataremos a cultura popular, no Brasil, pelo prisma de uma totalidade que se põe como antagônica à totalidade dominante, mas como um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência. (CHAUÍ, 1986, p. 34).

E, para compreender essa ideia, acredito que seja preciso deslocarmos-nos do entendimento de que as classes subalternas incorporam os elementos culturais das classes dominantes de forma passiva, livres de ideologia própria. Ou seja, é preciso extrapolar a ideia de que as classes dominantes generosamente transmitem sua cultura às classes subalternas, livrando-as de seus próprios valores. Entendo, portanto, que os respectivos elementos culturais não só convivem em pleno diálogo, como são filtrados, incorporados e ressignificados, resultando em uma interação cultural entre ambas as culturas (BAKHTIN, 2008).

Isso, no entanto, não quer dizer que não haja uma imposição de valores culturais em detrimento a outros. Aqueles que detém o poder e, conseqüentemente, dispõem das formas de disseminação dos valores respectivos à sua classe, vão alcançar uma soberania na consolidação e transmissão de seus elementos culturais (CHAUÍ, 1986).

Logo, se o processo de significação da cultura é ideológico e qualquer objeto pode ser considerado signo, tomo o patrimônio cultural enquanto signo ideológico responsável pela transmissão de determinados valores em detrimento a outros. Para tanto, proponho pensar que “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1987a, p. 225).

2 RESSIGNIFICANDO O PATRIMÔNIO: EXPERIÊNCIA VIVIDA, CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA E REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA

Parto do pressuposto que a arena do patrimônio cultural é polissêmica e polifônica, baseando-me na análise sóciodiscursiva bakhtiniana. Volóchinov (2017) afirma que todo enunciado, tudo aquilo que dizemos ou tudo o que está posto, adquire sentido ou significação dentro de um processo de relação social que acontece não apenas entre o eu e o outro físico, mas se dá dentro de todo um contexto social, político, histórico, cultural, etc, sendo permeada por inúmeros aspectos.

a enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 121)

Para o autor, tudo é passível de ser considerado como enunciado e, por isso, assim assumo a seara do patrimônio cultural. Nesse sentido, entendo que o patrimônio aponta para uma multiplicidade de sentidos, sendo recheado por vozes sociais que nem sempre estão em pleno diálogo, no sentido de um diálogo tênue, mas que, na maioria das vezes, é permeado por tensões. É por isso que, além de perceber o campo do patrimônio cultural a partir das relações

estabelecidas entre sujeito e patrimônio, também é preciso considerar suas condições concretas de concepção e criação.

A palavra “patrimônio” transformou-se numa espécie de “grito de guerra” e qualquer espaço da cidade, qualquer atividade, qualquer lugar, qualquer objeto podem ser, de uma hora para outra, identificados e reivindicados como “patrimônio” por um ou mais grupos sociais. Em geral, trata-se de reivindicações identitárias, fundadas numa memória coletiva ou numa narrativa histórica, mas, evidentemente, envolvendo interesses muito concretos de ordem social e econômica. (GONÇALVES, 2012, p. 59-60)

A respeito do trecho acima, julgo necessário acrescentar, ainda, que os interesses que envolvem a determinação de um patrimônio também integram a esfera política. Tanto é fato, que a política de proteção do patrimônio brasileiro surge, no início do século XX, num contexto de anseio pela unificação do território nacional em termos de identidade²⁴, “tão buscada naquele momento definidor da vida nacional, nestes primeiros anos da República” (SIMÃO, 2016, p. 54), impulsionada pelo pilar *política, patrimônio e propaganda* na Era Vargas.

As primeiras iniciativas no que se refere à construção e valoração do patrimônio brasileiro estão engendradas na arquitetura moderna e têm à sua frente os intelectuais modernistas, “cujas práticas foram ditadas por parâmetros e visões de mundo do grupo que, com muita engenhosidade e talento profissional e político, logrou realizar seu projeto de arquitetura e urbanismo junto ao Estado” (NASCIMENTO, 2015, np). Sobre esse desenrolar, há de se notar e enfatizar alguns aspectos.

O grupo de intelectuais modernistas responsável pelo patrimônio estava situado no aparelho do Estado, que, por sua vez, exercia papel principal na construção de uma tradição (GONÇALVES, 2012). Esse mesmo grupo é agente, ainda, na criação do Serviço do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional, o SPHAN²⁵, atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que até os dias de hoje é incumbido da seleção, definição e proteção do patrimônio cultural do Brasil. Ou seja, a trajetória do patrimônio brasileiro é

²⁴ “as relações entre cultura e Estado Novo estão marcadas por ambiguidades e contradições. De um lado, a promoção e o incentivo a uma cultura oficial, de outro, a censura e a repressão a formas originais de cultura indesejadas ou incompatíveis com a ideologia do Estado. Não se tratava, dessa forma, de reconhecer e valorizar as múltiplas identidades e culturas de um povo, mas sim, de forjar e impor, por meio da ação do Estado, uma identidade homogênea, uma cultura oficial e um caráter nacional.” (ARAÚJO; BARBOSA; 2016, p. 103)

²⁵ “SPHAN” foi a primeira denominação que recebeu o órgão federal de proteção ao patrimônio cultural brasileiro, que, hoje, é referenciado como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), e tem a “finalidade de promover, em todo o País e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional” (BRASIL, 1937, art. 46).

calcada nos valores de uma elite intelectual e detentora de poder, do homem branco, cristão e escolarizado.

O primeiro posicionamento significativo que previa a proteção do então intitulado “patrimônio histórico e artístico” brasileiro é apresentado no Decreto-Lei 25/1937²⁶. Nesse momento, o patrimônio é referenciado e denominado de acordo com seus aspectos históricos e artísticos, o que reflete os interesses daqueles que levaram a valorizar, sobretudo, sua materialidade. Materialidade essa que, na concepção varguista de construção de uma “identidade nacional”, pudesse concretizar acontecimentos julgados como relevantes para a história do Brasil. Considerava-se como patrimônio, então, o

conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. (BRASIL, art. 1º, 1937)

A viabilização dos anseios preservacionistas dá-se pela edição do mesmo Decreto, que também vai estabelecer critérios para a proteção do patrimônio escolhido indicando o tombamento como principal instrumento de proteção do “patrimônio histórico e artístico nacional”. Como salienta Simão (2016), o documento legal

priorizou as obras de arte, materializadas nos monumentos arquitetônicos e nos bens móveis e integrados, iniciando o processo de salvamento do acervo colonial que se encontrava em processo de esquecimento e arruinamento no advento da República. Já nesta época, são protegidos diversos sítios urbanos, entendidos como “obras de arte, prontas e acabadas”, numa acepção monumental e estática das cidades que, naquele momento, refletia as aspirações preservacionistas. (SIMÃO, 2016, p. 54)

Nesse contexto, a cidade de Ouro Preto, localizada em Minas Gerais, em sua arquitetura de tipologia colonial, foi escolhida como primeiro e principal conjunto representativo do patrimônio histórico e artístico nacional. Sem participação popular ou qualquer representatividade dos diversos segmentos sociais, esse processo é considerado por muitos autores uma ação contraditória e até mesmo excludente. Castriota (2007, p.6) diz que “se, por um lado, conseguiram manter o conjunto, por outro, criaram um objeto idealizado, desconsiderando a história local e afastando a população da cidade”.

Esse conceito de patrimônio espelhava-se, fundamentalmente, naquele consolidado no mundo ocidental. Apesar de perdurar em reformulações até os dias de hoje, o conceito de patrimônio apresenta transformações mais notórias a partir da década de 1960. Ainda que

²⁶ O Decreto-Lei 25/1937 é um documento legal redigido para que fossem estabelecidos critérios para a proteção do patrimônio escolhido, viabilizando os anseios preservacionistas do “patrimônio histórico e artístico nacional”.

direcionada, principalmente, a monumentos e sítios históricos, com a elaboração da Carta Veneza²⁷ o pensamento em relação àquilo que deveria ser, também, considerado e incluído no âmbito dos bens culturais começa a se expandir.

A noção de monumento histórico compreende a criação arquitetônica isolada, bem como o sítio urbano ou rural que dá testemunho de uma civilização particular, de uma evolução significativa ou de um acontecimento histórico. Estende-se não só às grandes criações, mas também às obras modestas, que tenham adquirido, com o tempo, uma significação cultural. (IPHAN, art. 1º, 1964)

A XVII Reunião da UNESCO²⁸, ao ampliar a definição de patrimônio para além dos monumentos e conjuntos históricos, passa a considerar os bens de acordo com sua carga cultural à medida em que são atribuídos significados e valores pessoais e comunitários às coisas. Aquele antes denominado “patrimônio histórico”, passa a ser referenciado, aqui, como patrimônio cultural. A complementação do conceito dá espaço, ainda, àquilo que viria a ser considerado como patrimônio imaterial, valorizando as

Obras do homem, ou obras conjugadas do homem e da natureza, e as zonas, incluindo os locais de interesse arqueológico, com um valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico. (UNESCO, 1972)

Em termos jurídicos, a definição do patrimônio no Brasil caminha em consonância com tais ideias, atribuindo ao patrimônio, agora também denominado como patrimônio cultural, um caráter mais abrangente e significativo. Como estabelecido no art. 216 da Constituição Federal de 1988, vigente até os dias de hoje,

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais [...] (BRASIL, 1988)

²⁷ Também conhecida como Carta Internacional para a Conservação e Restauro de Monumentos, a Carta de Veneza é um documento-base de 1974 do ICOMOS (Conselho Internacional de Monumentos e Sítios), criado em 1965 e acolhido pela Unesco como órgão consultor e de colaboração. (KUHL, 2010)

²⁸ Em 1972, os estados membros da Unesco participaram da primeira Convenção Mundial, Cultural e Natural, criada com o objetivo de aferir a “identificação, protecção, conservação, valorização e transmissão às gerações futuras do património cultural e natural de valor universal excepcional” (UNESCO, 2005).

Embora essa definição já alcance a ideia dos valores imateriais, incluindo “as formas de expressão e os modos de criar, fazer e viver” no âmbito do patrimônio cultural brasileiro, tanto na prática, quanto na teoria, o patrimônio imaterial ainda é tratado de forma rasa; a partir de uma vaga concepção. Primeiro, porque quando analisado sob um viés prático, o patrimônio cultural brasileiro ainda é submetido a políticas que são baseadas em décadas de ações pautadas na materialidade dos bens e que consideram um valor que é intrínseco a estes.

E isso, porque desde a edição do Decreto-Lei nº 25/1937, já era instituído o tombamento como instrumento de proteção dos bens materiais patrimonializados; e, mesmo com a inclusão de um patrimônio que poderíamos vir a considerar imaterial, é apenas mais de uma década depois, no ano de 2000, a partir da promulgação do Decreto nº 3.551 e com a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), é que são esclarecidos, na teoria, o que deveria ser considerado patrimônio imaterial, tal como é instituído o registo, instrumento legal que pretende a proteção deste, visando a “implementação de política específica de inventário, referenciamento e valorização desse patrimônio” (CASTRIOTA, 2009, p. 219). É a partir desse decreto que o que é avaliado, identificado e reconhecido como um saber, uma celebração, uma forma de expressão ou um lugar, vão ganhar definições mais concretas.

O Decreto nº 3.551/2000 prevê o registro do patrimônio cultural imaterial em diferentes livros, que são divididos de acordo com sua respectiva natureza. São eles:

- I - Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;
- II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;
- III - Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;
- IV - Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas. (BRASIL, 2000, art. 1º)

É previsto, ainda, que outros livros de registro possam ser “abertos para a inscrição de bens culturais de natureza imaterial que constituam patrimônio cultural brasileiro e não se enquadrem nos livros definidos” (BRASIL, 2000). Reconhecendo o caráter dinâmico de tais bens, visto que a cultura não é estática, o Decreto indica que

o IPHAN fará uma avaliação periódica desses bens, no máximo a cada dez anos, para retificar ou ratificar o título a eles conferido de Patrimônio Cultural do Brasil [...] Esse viés demonstra claramente o entendimento por trás deste novo instrumento, que não pretende “congelar” o bem cultural, mas simplesmente registrar bens de natureza processual e dinâmica, que, como a própria cultura, está sempre em processo de transformação. (CASTRIOTA, 2007, p. 221)

Considero, então, que a partir do Decreto 3.551/2000 as múltiplas expressões culturais começam a ser não só exploradas em sua natureza, mas tratadas como elementos em constante construção e dignos de um instrumento de proteção específico. Por mais que existam problemas práticos e técnicos ainda no presente, acredito que seja pertinente pensar nas intencionalidades e subjetividades que estão atreladas à produção desse documento, dado que, até então, a política de valorização do patrimônio considerava sobretudo a materialidade dos bens.

Proponho um olhar sensível e crítico a partir desse momento, considerando que a modificação do entendimento dos bens que compõem o patrimônio vão dizer sobre as diversas memórias e experiências imbricadas nesse processo, que também é um processo de transformação das sensibilidades a respeito das concepções do que é ou não é patrimônio. Isso, principalmente, se considerados os olhares que desde a década de 1930 foram educados para identificar, reconhecer e valorizar como patrimônio apenas aqueles bens instituídos por um pequeno grupo detentor de poder, dos “intelectuais modernistas que estiveram à frente de iniciativas na construção do patrimônio no Brasil” (GONÇALVES, 2012, p. 62).

Compreendo que o patrimônio não apresenta uma relevância intrínseca à sua existência, mas que, verdadeiramente, ganha significado a partir da atribuição de valores representativos a e por determinados indivíduos ou segmentos sociais (VINÃS, 2005). Nas últimas décadas, as discussões que permeiam a seara do patrimônio cultural têm se expandido, desenrolando-se em um movimento de desconstrução e dessacralização dos valores culturais por ele materializados, e considerando as diversas sociabilidades provenientes daqueles que o vivem.

Ainda assim, se considero a origem de sua construção e mesmo sua trajetória, que, querendo ou não, são responsáveis por consolidar uma dada narrativa histórica que é unilateral, o patrimônio cultural nacional materializa o apagamento e o silenciamento de saberes e práticas populares, ocupando um locus de relações de exclusão e de (não) reconhecimento social.

Todos eles [os bens tidos como patrimônio cultural] são significativos de algo, ou seja, significam algo. São signos, emblemas, símbolos de outras coisas. Nenhuma circunstância material justifica a preocupação por eles, porque seu valor é outro: é um valor convencional, acordado e concedido por um grupo de pessoas, ou incluso, em certos casos, por determinado indivíduo. Sobre estes objetos, projetam-se valores que na realidade correspondem a sentimentos, crenças ou ideologias, ou seja, a aspectos imateriais da realidade. É uma maneira de torná-los intangíveis, de manifestá-los de forma sensível [...] (VINÃS, 2004, p. 41-41, tradução nossa)

2.1 Memórias, experiências e identidades socialmente construídas

Walter Benjamin, nos ensaios *O Narrador* (1985) e *Experiência e Pobreza* (1987a), denuncia o esvaziamento da experiência humana junto à decadência da arte do narrar a partir

da época moderna. Primeiro, porque o advento do romance e o foco na individualidade, ou no indivíduo de forma isolada, descarta as formas de experiência pautadas nas relações interpessoais. Depois, que o avanço das tecnologias e seus desdobramentos no âmbito social e da vida cotidiana afasta os sujeitos de seus valores comunitários anteriores - isso tudo, agravado pela coisificação dos valores e das relações sociais assentada pelo capitalismo (PENNA, 2009). Permito-me uma rememoração à canção *Parque Industrial*, composta por Tom Zé no ano de 1968, onde denuncia os efeitos e as impressões falaciosas do progresso ao clamar que “o avanço industrial vem trazer nossa redenção”.

Nessa perspectiva, o tempo é um dos elementos que passa a ser tido, visto e vivido a partir de uma dimensão econômica, o que vai fazer com que uma das formas de interações interpessoais afetadas seja, justamente, a capacidade de ouvir e (re)contar histórias carregadas de experiências próprias. As experiências comuns e coletivas deixam, assim, de ser transmitidas - tal como as memórias deixam de ser compartilhadas. Nota-se, portanto, também o declínio de uma memória coletiva que era conformada por esse tipo de narrativa, pela partilha de histórias, e que, agora, dissolve-se em memórias ou lembranças isoladas de histórias pessoais.

A retração da capacidade de transmissão de experiências diagnosticada por Benjamin significa também, para ele, que a sociedade passa a viver sob uma nova forma de barbárie. Essa análise percorre todos os âmbitos das relações interpessoais (envolvendo desde questões artísticas até políticas e éticas) e da cultura, terreno onde construí minha discussão. Ao questionar “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1987a, p. 115), o autor problematiza a pobreza da experiência em termos culturais: com a perda do vínculo entre os indivíduos e o patrimônio cultural a partir das experiências, a humanidade, mergulhada em meras vivências, tornara-se mais pobre como um todo, não apenas de experiências transmissíveis, mas também do ponto de vista cultural. Enveredar nessa discussão pressupõe, no entanto, um mergulho nas relações entre experiência e memória, perpassando pelas concepções de tempo, narrativa e história.

A experiência, de difícil percepção,

não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada e não pode ser produzida. É tampouco um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, ou algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão. (LARROSA, 2014, p. 10)

Taborda de Oliveira (2012), compreende o conhecimento sensível, ou o conhecimento pelos sentidos, como aquele fundado na experimentação do mundo - na experiência. Para o

autor, a experiência é algo que atravessa o sujeito e, por se reter na memória, torna-se passível de ser contada, narrada e compartilhada. A narrativa pressupõe experiência, e a experiência, por sua vez, pressupõe relações pessoais, à medida que a “experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1985, p. 198).

Pensando, ainda, no que se refere ao conceito de experiência, Edward Palmer Thompson (1981) vai questionar uma certa “genética” do materialismo histórico, que ele julga ser uma lacuna nessa corrente de pensamento. E a resposta para essa lacuna vai estar no que ele chama de experiência, ou “uma exploração aberta do mundo e de nós mesmos” (THOMPSON, 1981, p. 51). Para ele, os seres humanos não podem ser vistos como sujeitos livres; são vistos, aqui, como sujeitos que experimentam e experienciam as situações e relações ao seu redor de acordo com suas necessidades e interesses particulares, e, a partir daí, abordam essa experiência tanto em sua consciência quanto em sua cultura das mais diversas formas e, por fim, agem de determinada forma sobre determinada situação.

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência [...] O saber da experiência [...] Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p. 27)

Penso que “a vida é uma experiência que se tem com e no corpo, incluindo etapas, marcos temporais, de identidades, de gênero e marcas étnicas, também necessidades e funções físicas” (MATOS, 2008, p. 243). Pensar a experiência sob esse prisma, tomando-a enquanto momento de encontro da mente com o mundo, possibilita que no rastro de suas raízes sejam encontradas evidências dos domínios do inconsciente que resultam em marcas e necessidades específicas do homem contemporâneo (GAY, 1988).

Essa noção torna possível compreender a perspectiva benjaminiana sobre a memória na relação com a experiência. A memória é objeto de estudo nas mais diversas áreas do conhecimento científico, sendo que sua abordagem a partir dos prismas da biologia, psicologia, psiquiatria, etc. e, portanto, efeito de pesquisas empíricas, revela uma relação intrínseca da memória com “resultados de sistemas dinâmicos de organização” (LE GOFF, 2003, p. 421). O que quer dizer que é preciso que haja uma aproximação desses estudos com a área das ciências humanas, uma vez que a memória está intimamente ligada às relações sociais estabelecidas pelo sujeito, ou por um segmento social, com os elementos ao seu redor. Nesse sentido, Moreira

(2005, p. 1), define a memória como “uma construção psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto”.

Num primeiro entendimento, a memória está vinculada às condições físicas e biológicas do indivíduo e, os elementos (ou lembranças) que por ele são armazenados na memória, mostram-se como resultado da capacidade de selecionar, ignorar ou atualizar (LE GOFF, 2003) certas informações de acordo com suas experiências sociais. Este é um processo que nos permite compreender a memória enquanto construção. Tendo em vista as contribuições de Walter Benjamin, proponho ampliar tal conceito de memória; conceito esse “capaz de abrir brechas para produções mais inventivas, dissonantes” (GALZERANI, 2008, p. 19-20),

capaz de ampliar a dimensão de ser sujeito – tanto sob o ponto de vista social quanto sob o ponto de vista psicológico. Conceito de memória capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo [...] (GALZERANI, 2008, p. 21)

Benjamin (1987a) chama nossa atenção para a força das memórias: para o autor, sua potência não está no que é passível de ser lembrado, mas na relação com aquilo que envolve o apagamento, o esquecimento. A memória, portanto, adquire uma dupla dimensão: o lembrar e o esquecer (CUNHA; PRADO, 2017), sendo o esquecimento tão importante quanto a lembrança na formação das memórias. A rememoração, nessa perspectiva, ainda que se dê como um ato proposital, traz consigo memórias voluntárias e também involuntárias. Essas últimas, por sua vez, são, justamente, as que revelam experiências camufladas pelo fantasma do esquecimento.

A dimensão voluntária da memória guarda lembranças não atingidas pelo esquecimento; guarda informações já processadas, interpretadas e que, de certa forma, tentam preservar o passado. Já a dimensão involuntária da memória abriga elementos que dizem sobre as experiências vividas que, por um motivo ou outro, ficaram à mercê do esquecimento - o que não quer dizer que esses elementos não possam ser acessados, lembrados. Por vezes, no rastro de lembranças guardadas, as memórias involuntárias, no exercício da rememoração, atingem-nos como quem não pede licença, de uma forma inconsciente. Para Cunha e Prado (2017) é justamente no momento de acesso à dimensão involuntária das memórias, no momento em que acessamos o esquecido, é que torna-se possível a partilha da experiência; experiência essa em que são matizados os elementos que constituem o vivido e que, por isso, constituem os sujeitos.

As diversas memórias capazes de serem acessadas pelo ato de rememoração, em especial as memórias involuntárias, tornam possível não apenas “ao sujeito que rememora ficar

frente a frente com seus hábitos, com experiências que dão sentido à sua existência e com aquilo que o (con)forma” (CUNHA; PRADO, 2017, p. 30), como também retrata sua relação com o tempo vivido, “transformando a apreensão do nosso passado e, ao mesmo tempo, do nosso presente” (GAGNEBIN, 2014, p. 237), oferecendo margens para um futuro aberto a possibilidades múltiplas. Isso porque a concepção de tempo, para Benjamin, não é linear ou contínua, mas permeada por rupturas (GALZERANI, 2008). A rememoração, associada às noções de história, tempo e narrativa, age de forma a ampliar o passado, “no sentido de não deixar que sejam apagadas outras possibilidades que, no encontro com o presente, ainda podem ou precisam ser (re)significadas em prol de um futuro também aberto” (CUNHA; PRADO, 2017, p. 32).

Essa noção de temporalidade vai dizer sobre a imagem que construímos do vivido a partir da rememoração. Quando rememoro, minhas sensibilidades são afetadas pelo encontro entre passado e presente - o contato com o passado, com as lembranças passadas, são permeados por elementos de uma vida que transitou o tempo, elementos que, por isso, estão em constante reelaboração, o que significa dizer que o ato de rememorar jamais se dará como um resgate exato do vivido. Nesse sentido,

as memórias, no movimento contínuo da rememoração conseguiriam não perpetuar o vivido, mas reapresentá-lo sempre outro, porque elas não são como blocos monolíticos que contêm o acontecido no passado, mas se (re)configuram a cada encontro de temporalidades, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites” (BENJAMIN, 1994, p. 37). (CUNHA; PRADO, 2017, p. 31-32)

Tal noção temporal de descontinuidade, tendo em vista as múltiplas possibilidades de rememoração, de encontros, elaborações e reelaborações infinitas das memórias, essas por sua vez, associadas à narrativa, conferem à história um caráter também dinâmico e não-linear. História, esse “instante, segundo Benjamin, [que] imobiliza esse desenvolvimento temporal infinito, que se esvazia e se esgota” (GALZERANI, 2008, p. 23). Com essa concepção de história, Benjamin ultrapassa uma noção onde a memória torna-se mero instrumento da história, compreendendo que ambos os conceitos “são historicamente produzidos no interior de tensões, de verdadeiras guerras simbólicas [...]” (GALZERANI, 2008, p. 19).

Walter Benjamin considera que, a partir da história, da narrativa de experiências, cresce a memória coletiva. Ou seja, quando ouço uma história, entro em contato com as memórias e experiência do narrador e, à medida que reconto essas histórias, embebida em minhas próprias memórias e experiências, tais memórias, ora individuais, tornam-se coletivas porque compartilhadas. Para Halbwachs (2006, p. 26)

nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem.

Entende-se, a partir desse fragmento, que a memória pressupõe a inserção do indivíduo no meio social e, por isso, toda e qualquer memória reporta-se a um determinado grupo. Para Bosi (1994, p. 55)

a menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória. Por essa via, Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva.

Halbwachs (2006) compreende, portanto, que o processo de construção da memória coletiva relaciona elementos comuns de diferentes indivíduos e, o ato de lembrar só se dá se essa lembrança for correspondida entre eles. E essa correspondência, para o autor, se dá a partir da concordância entre as memórias individuais dos sujeitos: enfatiza a necessidade de “muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum” (HALBWACHS, 2006, p. 39). No momento em que matiza a configuração das memórias coletivas sob uma visão consensual e harmônica das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, o autor desconsidera as tensões, conflitos e disputas que envolvem sua construção.

É nesse ponto que distancio-me das ideias de Halbwachs, embora nelas reconheça a base de minhas concepções relativas à memória enquanto fenômeno social, formada pela interação dos sujeitos com os elementos ao seu redor, a partir da troca. A primeira noção que me faz questionar essa ideia, quando com ela entro em contato, é a concepção de dimensão involuntária da memória em Benjamin, que refere-se aos esquecimentos que tanto a conformam quanto as lembranças.

O autor considera que a tradição, ou “a formação dos hábitos, que frequentemente são transmitidos para outras gerações” (CUNHA; PRADO, 2017, p. 30) advém das memórias voluntárias. Mas a memória não se encerra aí: visto que ela também é conformada por esquecimentos, acessar memórias involuntárias abre portas para que seja possível “o estabelecimento de uma relação entre passado e presente com vistas a um futuro mais aberto, com certezas desestabilizadas” (CUNHA; PRADO, 2017, p. 30). Compreendo, por isso, que a memória coletiva não pode ser tomada apenas enquanto tradição, conforme Halbwachs (BOSI, 1994).

Ainda em dissonância com Halbwachs, acredito que os esquecimentos guardam conflitos. E se a memória também é esquecimento, ela também é constituída por esses conflitos. A memória coletiva, por sua vez, não carrega só esquecimentos próprios, mas reflete e refrata esquecimentos outros, que, em contato e partilha de experiências através das diferentes formas de narrativa, torna-se conflito engendrado no tecido das relações sociais - o que torna impossível enxergá-la enquanto elemento passivo, mas constituída a partir de tensões.

É nesse contexto que busco relacionar memória coletiva e identidade, tendo em vista que a memória mostra-se como “identidade em ação” (CANDAUI, 2012). Para Jöel Candau (2012, p. 19)

memória e identidade se entrecruzam indissociáveis, se reforçam mutuamente desde o momento de sua emergência até sua inevitável dissolução. Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente.

A identidade é tida como uma condição adquirida (CANDAUI, 2012) e constituída em espaços marcados por relações de poder (CASTELLS, 2008). Tendo em vista, portanto, que toda e qualquer identidade dá-se enquanto construção, Castells (2008) identifica que ela assume os formatos de *identidade legitimadora*, instrumento de que usufrui os segmentos sociais ou instituições hegemônicas na perpetuação de modos de opressão; *identidade de resistência*, constituída pelas classes subalternas de modo que possam ser subvertidas as lógicas de dominação, ainda que seja necessário assumir valores dissonantes daqueles que regem a ordem social; e *identidade de projeto*, quando a construção de novas identidades permitem aos sujeitos ou segmentos sociais a redefinição de sua posição na cadeia hierárquica social, ou seja, almeja a transformação de toda uma estrutura social.

Olhar para a constituição das identidades a partir do campo matizado por tensões sociais e conflitos de interesse políticos, econômicos e simbólicos em que se desenvolvem as memórias coletivas, nos oferece subsídios para refletir a respeito das narrativas mobilizadas nos discursos que assumem as instituições culturais, focalizando os museus, tal como sobre a própria representação de identidade por elas promovidas.

2.2 Um olhar sobre as instituições museológicas, lugares de memória

Havia aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim.
Suspeito, contudo, que não era muito capaz de pensar.
Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair.
No mundo abarrotado de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos.

A receosa claridade da madrugada entrou pelo pátio de terra.

Então vi a face da voz que toda a noite havia falado. Ireneo tinha dezenove anos; havia nascido em 1868; pareceu-me tão monumental como o bronze, mais antigo que o Egito, anterior às profecias e às pirâmides. Pensei que cada uma das minhas palavras (que cada um dos meus gestos) perduraria em sua implacável memória; entorpeceu-me o temor de multiplicar trejeitos inúteis.

Ireneo Funes, personagem criado por Borges (1994) no conto *Funes, o Memorioso*, é detentor de uma memória minuciosa. Essa condição, adquirida após um acidente, faz com que Funes passe a guardar tudo o que via, lia e vivia de forma quase imediata, como se em sua mente se formasse um caleidoscópio de imagens memoriais. Memória essa tão minuciosa que Funes acaba por se tornar prisioneiro dela: detido pelos detalhes, se torna incapaz de raciocinar sobre as coisas que estão à sua volta.

Que horas são, Ireneo?
Sem consultar o céu, sem deter-se, o outro respondeu:
Faltam quatro minutos para as oito, o jovem Bernardo Juan Francisco. (BORGES, 1994)

Convicto de que, diferente do resto das pessoas, passaria a vivenciar todas as coisas com mais vigor e mais precisão, Funes vivia cativo a detalhes do passado. Detalhes deslocados do tempo. Memórias que não diziam sobre o presente, não significavam. Apenas existiam, nos mínimos detalhes. Funes morreu, aos 19 anos, sufocado pelas suas memórias. Aprisionado numa masmorra de detalhes.

A história de Funes me traz uma reflexão que considero poderosa. Talvez um dos motores que movem minhas ideias. Enxergo a potência da memória na articulação com questões mais amplas, no diálogo com questões candentes no presente. Só posso problematizar as questões que aqui coloco se o faço na relação com o que está posto. Sempre na relação, nunca de forma isolada. Sempre compreendendo que a memória, a identidade, as sensibilidades, o patrimônio e a cultura são construções datadas e localizadas. Construções que remetem a um processo que envolve sociedades em seu tempo. E que vão ter seus desdobramentos na sociedade de nosso tempo.

Nora (1993) entende que as limitações da memória humana levaram o homem a conceber, através de recursos externos, um sistema de utilização de signos que possibilitasse o acesso aos diferentes registros culturais - o que é o caso do advento da escrita, por exemplo, registrada no decorrer da história em suportes diversos. É este contexto que dá origem aos chamados lugares de memória, considerados por Nora (1993) lugares em todos os sentidos do termo, onde ancoram-se as múltiplas memórias coletivas.

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o extremo

de uma significação simbólica, é, ao mesmo tempo, um corte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, a um lembrete concentrado de lembrar. Os três aspectos coexistem sempre [...]. É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante ao mesmo tempo a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por pequeno número, uma maioria que deles não participou. (NORA, 1993, p. 21-22)

Para o autor, os lugares de memória só podem assim ser considerados se a eles forem atribuídos simbologia pelos indivíduos ou segmentos sociais. Não são limitados a lugares topográficos, monumentais, materiais e concretos (embora nesse sentido possamos situar as instituições de cultura), mas considera também lugares e objetos abstratos, funcionais e simbólicos, como bandeiras, monumentos, rituais e comemorações.

Os lugares de memória são concebidos a partir da ideia de que a memória não é espontânea (NORA, 1993) e, que, por isso, serão responsáveis pela recuperação e transmissão de momentos históricos e valores culturais que foram negados e silenciados por uma dada narrativa histórica. Nessa concepção, os lugares de memória são tidos como “espaços educativos não formais que permitem guardar o passado, ressignificar a história, construir a memória e fortalecer valores, práticas sociais e culturais, logo identidades por extensão” (ARAÚJO, 2012, p. 100).

Podemos dizer, portanto, que Nora encara a memória como algo que já não existe mais, carecendo, por isso, da história e dos lugares de memória para que assim possa ser materializada e expressa. É nesse aspecto que pontuo divergências entre a discussão que proponho das concepções de Nora: os lugares de memória são tidos como refúgio da memória; garantem, nas palavras do autor, a “cristalização da lembrança e sua transmissão”. Mas, se considero a memória enquanto construção dinâmica, social, coletiva, espontânea e seletiva (LE GOFF, 2003), compreendo que ela não pode ser tida como algo dado, terminado e passivo de ser guardado ou, ainda, posto em uma posição sacralizada.

Nessa perspectiva, acredito que seja fundamental

romper com a definição de lugar de memória enquanto repositório de algo que não vive mais, visto que tal definição concorre para esvaziar a memória de sua condição dinâmica de lugar e ainda tende a reforçar a crença na possibilidade de resgate do passado, como se propaga nas práticas de memória ligadas aos chamados lugares de memória (NORA, 1993). (CUNHA; PRADO, 2017, p. 33-34)

Compreendo, assim como Benjamin (1985), que a memória é (re)elaborada a cada evocação de temporalidades e que, por isso, é impossível resgatar algo tal qual ele foi. E aí é que está, em minha concepção, a beleza da memória: nas infinitas possibilidades de

rememoração do vivido. Ainda assim, é importante lembrar que a memória está intimamente ligada a questões que envolvem relações de poder e interesses políticos e socioeconômicos, o que faz dela “construção social – que emerge das relações dos seres entre si, destes com o meio ambiente e os objetos produzidos e significados culturalmente, ao longo da história” (PAIM; PAIM; GUIMARÃES, GALZERANI, 2012, p. 3).

museus, centros de documentação, bibliotecas e arquivos são instituições culturais e de memória, operando com patrimônios e documentos, e atravessadas de ponta a ponta por linhas de poder, formando uma espécie de grande teia” (CHAGAS, 2002, p. 25)

As instituições culturais, que tomo enquanto lugares de memória, explicitam as marcas de intencionalidades daqueles que estão envolvidos em sua concepção, como seus fundadores e gestores, para além dos resultados dos procedimentos técnicos destinados aos seus acervos. O que revela que esses espaços não pressupõem neutralidade ou parcialidade, mas são dotados de ideologia e matizados por tensões sociais, disputas de interesses e conflitos simbólicos.

Para além de suas respectivas especificidades²⁹, seja qual for sua natureza, tais instituições desempenham papel comum na tutela, preservação e salvaguarda do patrimônio documental, tomando-os enquanto ferramentas fundamentais na disseminação do conhecimento, da informação, da memória e da história, sendo responsáveis pela disseminação de determinada concepção de patrimônio cultural. Tendo isso em vista, investigar as potencialidades de realizar uma educação patrimonial que vá ao encontro de sensibilidades insurgentes e dissonantes nesses espaços pressupõe um olhar atencioso e crítico à valorização (ou não) do patrimônio cultural por eles promovida.

Para refletir sobre essas questões, proponho focalizar a instituição de cultura Museu. Tessitore (2003) define o museu enquanto um órgão colecionador, sendo que seu acervo é composto por objetos e documentos ímpares, todos eles produzidos por diversas fontes geradores, originados da atividade humana ou da natureza e que, de acordo com seu conteúdo ou função são reunidos em diferentes coleções. Apresentando fins recreativos, educativos, culturais e científicos, seu sistema organizacional depende da natureza do acervo e da finalidade específica da instituição museológica.

²⁹ Cada uma das instituições culturais citadas - os museus, centros de documentação, bibliotecas e arquivos -, expressam necessidades específicas, diferenciando-se uma das outras pela natureza dos documentos que guardam, pelas diferentes intenções e objetivos no trato dos acervos e coleções, que também diferem quanto à sua natureza, pelos procedimentos técnicos empregados na organização e descrição de seu acervo, e, por fim, pelo público a que é destinado.

A noção tradicional de museu que predomina nos âmbitos culturais da sociedade é consolidada e reproduzida nos moldes de uma visão ocidental, pautado no colecionismo³⁰. Soares (2012) rastreia no fim do século XVIII, com a abertura do Museu do Louvre no ano de 1793, uma das primeiras mudanças significativas no que diz respeito ao debate e mudanças práticas que considerassem de uma forma mais inclusiva às questões sociais, culturais e espaciais no interior do espaço museológico. O autor afirma que, se antes o acervo enquanto objeto material era mais valorizado que as interações humanas, nos últimos dois séculos o museu passa a ser um espaço que dá mais ênfase e vazão às experiências, compreendendo que “nesses novos modelos que irá se expressar a mudança de sentido pela qual passa o Museu que, antes, era orientado para o objeto e agora se volta para a sociedade [...]” (SOARES, 2012, p. 61)

Ainda assim, Araújo (2012, p. 75) nos chama atenção para o fato de que

Um grande diferencial dos museus atuais é a preocupação com a educação e difusão (Lacouture, 1985, p.3). [...] os museus criaram serviços educativos sistemáticos e programas especiais para jovens e adultos, como trabalhos de expressão plástica, teatro etc, dentro do museu a partir de seus temas. Também Lacouture (id, p.9) nos diz que são os especialistas que decidem o que e como exibir nos museus. Em poucas ocasiões, diz ele, se sonda para conhecer o público que o frequenta. É, em geral, uma comunicação sem diálogo, realizada no nível abstrato, sem nível afetivo (id). (ARAÚJO, 2012, p. 75)

Essa concepção acerca do papel do museu, tal como das intenções daqueles responsáveis pelas decisões em todo seu âmbito, que menosprezam o diálogo, as subjetividades e as afetividades que permeiam tal acervo, não se restringe aos museus. Essa é uma discussão que precisa ser extrapolada ao pensarmos as iniciativas de quaisquer instituições culturais. Isso porque entendo que cada um desses espaços assumirão diferentes significados de acordo com aquele que o concebe mas também com aquele que o experimenta, o experiência. Tais espaços são “fluidos e infinitos”, e “em nenhum momento está parado”, estático; são “múltiplo[s], pois múltiplo[s] [são] tudo o que o compõe[m]” (SOARES, 2012, p. 58).

Assim como a memória, os museus, enquanto lugares de memória, também são seletivas e parciais. É possível dizer que os discursos promovidos por esses espaços são recheados por vozes sociais - seja daquele que promove as exposições ou daquele que a experiencia, o que vai conferir tanto aos objetos quanto à própria narrativa diferentes

³⁰ Soares (2012), baseando-se em Gob e Drouguet (2006), diz que o termo museu sofreu inúmeras variações semânticas até o século XV, quando, a partir do latim *museum*, e do italiano *museo*, passou a ser utilizado para referir-se ao âmbito das coleções. É a partir desse momento que o autor entende que “na história, desenvolveu-se o modelo clássico de museu, que hoje é representativo da cultura europeia” (SOARES, 2012, p. 60). Considero, neste trabalho, problematizações sobre esse modelo museológico.

significados. São, portanto, polifônicos e polissêmicos (BAKHTIN, 2010). Problematizo, no entanto, que tais espaços tendem a privilegiar uma concepção de memória monolítica e vinculada aos segmentos hegemônicos. Ainda que criadas com o propósito de cumprirem uma imparcialidade, suas práticas são concebidas por homens que, por natureza, não são neutros. A representação de memórias coletivas, nesse sentido, é um processo rodeado por conflitos políticos, econômicos e simbólicos, que estão engendrados no jogo social de configuração das narrativas identitárias (TOLENTINO, 2016).

Quem seleciona e decide o que fará parte do acervo das instituições de cultura? Quais intenções acompanham essa escolha? De onde esses sujeitos falam, qual sua relação com tais documentos ou objetos e, ainda, para quem é destinado seu usufruto? Como esse acervo é exposto? Qual narrativa é privilegiada em sua exposição? Quais valores, memórias e histórias são privilegiados nessa narrativa? “Quem deve controlar a significação do significado dos outros?” (KERSTEN; BONIN, p. 122-123).

A discussão sobre o signo em Bakhtin ajuda-nos a compreender algumas dessas questões. À medida que considera produto ideológico qualquer imagem artístico-simbólica decorrente de determinado objeto físico (BAKHTIN, 2010), o autor nos chama a atenção para o fato de que esse objeto torna-se signo. Ou seja, abandona sua realidade material assumindo outra realidade. Tais objetos, em sua condição de signo significante, ao serem inseridos no contexto museológico a partir de discursos que homogenizam narrativas, tornam evidente o poder desses espaços à medida que podem tanto auxiliar a manutenção do discurso e da posição do opressor (BENJAMIN, 1987a), quanto suscitar reflexões críticas e sensíveis sobre o papel ativo e transformador de diferentes indivíduos e grupos.

A poesia ou o significado que extrapola a concretude do objeto museológico demonstra a vitalidade em seu poder de comunicar, dar sentido e, conseqüentemente, construir discursos. O objeto museológico tem algo além de sua forma, seu material, sua cor, seu tamanho, enfim sua estrutura. O objeto é constituído de significado, de símbolos, de sentimentos, enfim de poesia. É a “danação do objeto”, de que fala Francisco Régis Lopes Ramos (2008), ao explicar que nas museológicas, os objetos perdem as suas funções originais, as vidas que tinham fora do museu, e que lá passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses. (TOLENTINO, 2016a, p. 35-36)

Halbwachs, conforme Bosi (1994), compreende a linguagem enquanto ferramenta socializadora da memória. Nesse sentido, as transações verbais “constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva” (BOSI, 1994, p. 56). Essa discussão pode ser transposta para o universo das instituições museológicas à medida que essas, através das narrativas empregadas, utilizam da linguagem (apresentada em forma de textos

verbais ou elementos iconográficos) na produção e consolidação de determinados discursos e posições sociais.

Assim, as instituições museológicas representam “enunciados evocativos de memórias coletivas de determinados grupos ou nações, acompanhados da construção e afirmações identitárias” (TOLENTINO, 2016a, p. 47). No entanto, é preciso cautela para lidar com as representações de identidades coletivas promovidas por e nesses espaços. Isso porque elas não são constituídas por um conjunto tênue de elementos culturais partilhados pelos integrantes de determinado grupo - assim como não o é a memória.

A escolha pela valorização e preservação de um determinado objeto patrimonial como representativo dessas identidades, por exemplo, não garante que todos os sujeitos de um mesmo grupo sintam-se representados. E, considerando que a construção social da identidade é matizada por um contexto de relações de poder (CASTELLS, 2008), é preciso que sejam evidenciadas as “sutilezas dos jogos sociais em que estão inseridas as relações de poder e interações na construção, invenção e reinvenção das identidades coletivas e de suas formas de representações [...]” (TOLENTINO, 2016a, p. 48). Dessa maneira, “Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471). Compreende-se, então, que a memória coletiva, além de uma conquista, também pode ser tida como instrumento e objeto de poder.

3 O PENSAR A EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ÀS SENSIBILIDADES INSURGENTES

Atualmente a CEDUC [Coordenação de Educação Patrimonial do Iphan] defende que a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Educação Patrimonial. (FLORÊNCIO et al., 2014, p. 19)

Lidar com a educação patrimonial significa imergir em um contexto de conflitos e dissensos - porque assim mostra-se a seara do patrimônio cultural. São inúmeros os debates e as falácias (TOLENTINO, 2016b) acerca dessa prática. As concepções e orientações explicitadas no trecho acima, assumidas pelo IPHAN, são caras de destaque em alguns pontos, ao menos, na teoria. Para compreender essa concepção de educação patrimonial, entendo que seja necessário perpassar por uma discussão mais ampla sobre educação.

3.1 Reflexões sobre educação no rastro de uma dada educação patrimonial

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no clube, durante o convívio com os amigos etc. –, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas. (GOHN, 2016, p. 60)

Definir e diferenciar os tipos de educação, pressupõe, antes, a compreensão de que educação e escolarização não podem ser tomadas como sinônimos. A escolarização diz respeito ao conhecimento adquirido no espaço escolar, enquanto educação corresponde à formação completa do indivíduo, ou seja, considera todas as vivências, experiências e conhecimentos apreendidos para além dos muros da escola. A educação, propriamente dita, corresponde à somatória e articulação dos conhecimentos que permeiam a educação formal, não formal e informal (GOHN, 2016).

Embora possam se articular, a educação não formal enquanto prática se desenvolve, usualmente, “extramuros escolares, por meio de organizações sociais, movimentos, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades

e exclusões sociais” (GOHN, 2016, p. 61), estando, porém, sempre relacionada com a educação informal, aquela herdada e naturalizada pelos indivíduos de acordo com suas vivências prévias, do lugar de onde falam. Apesar de considerar as práticas da educação não formal como “não escolarizáveis”, tendo em vista que ela “tem natureza, campo e especificidade próprios” (GOHN, 2016, p. 71), a autora considera as possibilidades de olhar para a educação não formal como meio de “resolver e potencializar a educação formal”, já que “jamais um cidadão se forma apenas com a educação não formal” (GOHN, 2016, p. 61).

Ponto a importância dessa discussão já que a escolarização e a educação formal apresentam papel relevante no ensino de questões relativas ao patrimônio, indicando elementos da educação não formal como uma possibilidade de ensino que trate do patrimônio cultural não enquanto um conhecimento que já está dado ou prévia e historicamente estabelecido.

Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos [...] ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. [...] A educação não formal tem seu próprio espaço-forma cidadão [...] para o mundo da vida. Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendida como *modus vivendis*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política. (GOHN, 2016, p. 71-72)

Tendo isso em vista, questiono: quais leituras são demarcadas e valorizadas ou, ainda, quais relações de sentido são construídas a partir da linguagem, seja ela verbal ou não; ou do ensino formal, da forma que ele é conduzido? As sensibilidades envolvidas nesse processo vão sendo atravessadas e, por sua vez, vão educando nosso olhar. A escola é partícipe do processo de elaboração do conhecimento e, por isso, é necessário que se declare que esse conhecimento não está dado, mas em constante processo de construção. Se a leitura do patrimônio cultural que é estimulada está pautada numa visão eurocêntrica, do homem branco, cristão e escolarizado, é essa a percepção que vai sendo perpassada para os sujeitos através da educação formal.

O que, por sua vez, colabora com a manutenção de uma tradição e com a continuidade do passado - como se tudo permanecesse dessa forma, estática, ignorando a existência de outras formas de apropriação por outros sujeitos. Ignorando os modos de resistência. E isso implica em olhar para o presente evocando um tempo passado, idealizado, que não existe mais. Olha-se para o presente da mesma forma que os eventos se deram no passado, ou seja, infere-se um processo de “colonização do tempo presente por relações de poder e práticas socioculturais do passado” (GUIMARÃES, 2013, p. 8).

Problematizo uma metodologia que proponha a educação patrimonial enquanto instrumento de “alfabetização cultural”, uma vez que a própria noção e necessidade de “alfabetizar” culturalmente o outro ignora sua posição igual de produtor e protagonista de uma cultura própria. Tal concepção de educação patrimonial tradicional propõe aos alunos

um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4)

Um primeiro contato com essa ideia pode deixar passar batido o fato de que, apesar de referir-se a um “processo ativo de conhecimento” e de uma “valorização de sua herança cultural”, logo em seguida já são estabelecidos que esse processo e essa valorização devem ser desenvolvidos tendo em vista bens culturais previamente dados e estabelecidos, o que acaba por desconsiderar a autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Isso fica ainda mais evidente quando as autoras definem que, para se trabalhar com a seara do patrimônio cultural em termos de educação, é preciso que o educador decida não apenas “seus objetivos educacionais e resultados pretendidos”, como também quais “habilidades, conceitos e conhecimentos você quer que seus alunos adquiram e de que modo o trabalho se insere no seu currículo” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 9). Nesse modelo de educação patrimonial, a educação - ou ainda, a ação educativa - é tida enquanto mera ferramenta de transmissão do conhecimento, o que acaba não só por limitar a ideia de conhecimento tomado como processo e construção contínua e dialógica, mas demarcam as posições do educador enquanto único detentor do conhecimento e aluno, receptáculo vazio que nada sabem e que, por isso, carece de conscientização.

Embora Tolentino (2016b, p. 41) atente-se à importância de não ignorar a relevância do material produzido por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) “para a delimitação e afirmação do campo da educação patrimonial e de sua contribuição para a disseminação do tema como uma área estratégica dentro das ações preservacionistas”, concentro minha atenção numa educação patrimonial que se desenvolva em espaços de educação não formal, elegendo, especificamente, as instituições de cultura, tendo em vista que esse tipo de educação “lida com outra lógica nas categorias de espaço e tempo, pelo fato de não ter um *currículum* definido a priori, quanto a conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas” (GOHN, 2016, p. 60), apropriando-se de um método que

nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela

sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. [...] como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não formal, há caminhos, percursos, metas e objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. (GOHN, 2016, p. 65)

Nesse contexto, proponho um movimento que questione, em termos de reconhecimento e estranhamento, o porquê de, por vezes, não identificarmos-nos com aquilo que nos foi ensinado ser patrimônio cultural. Chamo a atenção para a construção de uma ideia, que acontece num mundo social sistematizado através das diversas formas que assumem a linguagem, e que vai determinando certos contextos (VOLÓCHINOV, 2017). Mas penso que seja nas fronteiras que assumimos nosso ser social, com necessidades e intenções nossas, que conseguimos transcender e subverter aquilo que, aparentemente, está posto.

As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis. Mas em qualquer instituição, até as mais inflexíveis e sedimentadas, há espaço para mudar, no dia-a-dia, situações que parecem imutáveis, pois os contextos não estão já dados; os participantes na interação criam, de fato, contextos de ação. (SOUZA; SITO, 2010, p. 29 apud KLEIMAN, 2006, s.p.)

Para isso, situo essa discussão a partir do tratamento da linguagem, tratando-a enquanto interação social (BAKHTIN, 2010) e compreendendo que todas as relações firmadas no cotidiano tem como base o movimento linguístico, que, por sua vez, tem o poder de transformar tudo o que está posto. Reporto-me, aqui, a um poder transformador das relações que são mantidas com o outro por meio da linguagem dentro dos campos de atuação da vida humana.

Através de cada diferente repertório de mundo, vamos tecendo nosso repertório linguístico que está sempre em movimento e em negociação de sentidos entre os sujeitos que estão envolvidos nessa comunicação. Ou seja, ao tratar da linguagem a partir da interação entre os sujeitos, entende-se que os repertórios individuais são construídos no diálogo com o outro - e esse movimento dialógico, que é quando acontece essa negociação de sentidos, pode significar tanto a simples relação entre os sujeitos envolvidos, quanto um campo em que eles vão fazer parte de um jogo pautado em regras sociais, jogo esse repleto de tensões, conflitos de interesses e disputas simbólicas (NERY, 2007).

É a partir dessa concepção que vai ficar explícito o quanto a linguagem está vinculada ao poder e à ideologia, percebendo que a linguagem não faz papel só de comunicação, mas significa, principalmente, a interação entre os sujeitos que constitui o indivíduo. Sabendo que a construção do indivíduo habita esses campos, é importante que a concepção de linguagem seja extrapolada, considerando assim os vários tipos de experiências, percepções e até mesmo silêncios que vão constituindo esse ser.

Essa é uma discussão que se insere no campo da linguística e, para tanto, abordarei o processo de interação social a partir da linguagem em uma perspectiva bakhtiniana. Ao olhar para o processo de interação social, Bakhtin (2010) pretendia a dialética do subjetivo e do objetivo, mediados pela linguagem. Isso porque para ele a linguagem é o meio pelo qual o homem atribui sentido às coisas e, ainda, é na linguagem, na interação e no diálogo que estão localizados o sujeito e o outro.

Bakhtin (2010) entende que não existe neutralidade na língua, ou “na palavra”, considerando-as ideológicas por natureza. Ou, em termos bakhtinianos, entende a língua enquanto signo ideológico. O signo, por sua vez, é social: antes de se configurar como um discurso interior, o que é dito é social, o que quer dizer que muito do que eu digo não é meu, mas se trata de uma construção a partir das representações sociais do grupo ao qual pertença, tal como das experiências que carrego.

Focalizo seus estudos que dizem à análise da estrutura da enunciação presente na língua a partir da inter-relação dialógica. Volóchinov (2017), no rastro de Bakhtin, acredita que o valor do enunciado é delineado a partir das várias formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com os interlocutores envolvidos em uma relação, ou ainda, com outros enunciados, desacreditando uma ideia positivista de que essa valoração seria determinada pela língua enquanto sistema linguístico puro e isolado. Compreendendo todo enunciado enquanto diálogo, a linguagem em seu caráter mutável passa a ser vista como um fenômeno social que é testemunha de uma evolução constante e sem fim da língua (VOLÓCHINOV, 2017).

Para Bakhtin, tudo pode ser considerado enunciado e esse, por sua vez, aponta para uma multiplicidade de sentidos - apresenta diversos significados e formas de produzir sentido dentro de uma determinada situação, sendo necessário que seja destinada uma atenção não apenas para o enunciado enquanto elemento isolado, mas considerando os elementos extraverbaux que o compõem. Considerando, portanto, todo um contexto que envolve seus aspectos polissêmicos e polifônicos.

Ao travar uma discussão linguística relativa às significações do enunciado, podendo esse ser todo texto ou aquilo que dizemos ou não, enxergo em Bakhtin uma porta de entrada

para a discussão sobre a representação do patrimônio cultural nos materiais didáticos - tomo esses elementos enquanto enunciados. Enunciados esses materializados pelas imagens, pelas legendas e pelos textos que se apresentam, que implicam numa dada diagramação e valorização temática. Entendo que ali estão impressas ideologias.

A partir desse olhar atento aos sinais, àquilo que parece desnecessário ou acidental é que pretendo mapear as marcas dessa construção que é social. É, portanto, a partir do olhar para o texto por meio da linguagem, considerando os contextos micro e macro de produção da obra, que está delineado dentro de um determinado contexto econômico e político e que se insere nos materiais didáticos. Nesse sentido, considero, para além daqueles envolvidos na produção desses materiais, o papel do educador enquanto mediador do conhecimento e participe desse processo dialógico de interação social, que também é ideológico.

O educador responde ativamente ao conteúdo proposto, e, tendo isso em vista, existem diversas intencionalidades presentes na forma que o processo de conhecimento é conduzido. Ao agir de determinada forma, são produzidos sentidos e significações (BAKHTIN, 2010) que, mesmo involuntariamente, podem contribuir na perpetuação de uma visão hegemônica de cultura ou do patrimônio cultural. Para Freire (1997) o educador não pode assumir uma posição de único detentor do conhecimento, onde os educandos se tornam depósitos desses valores de forma passiva. Nessa direção e de acordo com as discussões até agora realizadas, compreendo que a relação educador e educando na construção do conhecimento deve se dar de forma dialógica, a partir da interação social (VOLÓCHINOV, 2017).

Essa concepção de educação, discutida por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, consiste no processo de formação que visa a autonomia dos sujeitos. As práticas educativas devem estar calcadas em experiências emancipatórias, em prol de uma ação libertadora que, na ação dialógica entre educador e educando, possa se desenvolver uma luta, sobretudo de classes, contra a submissão dos indivíduos a valores ideológicos das classes dominantes que são perpassadas pela educação formal, ou, em termos freireanos, pela educação sistemática (FREIRE, 2021). Esses valores são funcionais à manutenção de uma ordem social, justamente porque atendem a intencionalidades específicas, e, lutar contra esse tipo de educação significa ir contra a manutenção de estruturas sociais de exploração.

Para Gohn (2016), a formação dos educadores deve pressupor sua atuação junto às comunidades organizadas em consonância a práticas de educação não formal. Em pleno diálogo com as concepções freireanas, entende que o educador assume uma posição social, pois

o meio social onde se vive é sempre revestido de significados culturais. Mas estes significados somente são apreendidos com participação. E participar não

é apenas estar presente em algo, comparecer, ser um número. Participar é um processo ativo, interativo, que se constrói. (GOHN, 2016, p. 66)

Nesse sentido, compreende que o educador social ao mesmo tempo que ensina, aprende; seu meio de comunicação é o diálogo. Considera, portanto que “a sensibilidade para entender e capturar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial” (GOHN, 2016, p. 67-67), e, por isso, os temas e conteúdos trabalhados não podem ser aleatórios, pré-concebidos ou impostos, mas precisa considerar as múltiplas vivências e sensibilidades existentes.

Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. (SILVA, 1999, p.139)

Toda essa discussão propõe, em seu âmago, o diálogo; diálogo esse que considera uma educação para além da escola, considerando todas as questões culturais e sociais diversas que são produzidas não só no seu interior, mas também e principalmente fora dela. Candau (2010) entende que, uma vez reconhecidas a pluralidade cultural e a diversidade linguística, é impossível que a educação esteja limitada a se dar em um único lugar ou espaço.

Tem-se a idealização da escola enquanto uma comunidade sacralizada do saber e do conhecimento e, ao contrário disso, proponho olhar para as possibilidades de construção do conhecimento em espaços não-escolares, considerando que neles se dão muitas das aprendizagens, como por exemplo, as múltiplas sociabilidades. É nessa direção que pretendo olhar para as instituições culturais, enquanto espaços de relevância para pensar outras construções e outros saberes no que tange a educação formal e a educação patrimonial.

Pretendo olhar para as instituições culturais em sua potencialidade na realização de atividades recreativas em conjunto com a comunidade e/ou público alvo. E, nesse sentido, tomar esses espaços enquanto educativos, para além dos muros da escola, significa considerar práticas sociais que estejam alinhadas à pluralidade dos diversos sujeitos. Esse tipo de educação, também chamada educação não-formal, permite que os sujeitos estabeleçam “uma relação mais direta com o objeto da investigação, no qual é possível estabelecer uma certa relação de pertencimento, tendo em vista se relacionar com os interesses e necessidades dos envolvidos” (VIEIRA; CONCEIÇÃO; SANTOS, 2016, p. 5).

3.2 Sensibilidades imbricadas e potencializadas na e pela educação patrimonial

Entendo que a configuração do patrimônio cultural acolhe um dado conjunto de sensibilidades, vivências estéticas e relações poder (BUENO; PINTO JÚNIOR;

GUIMARÃES, 2016), tendendo a reafirmar um olhar que é permeado por significados que estão inscritos na cidade e na história. Quando tomo o patrimônio enquanto objeto inserido no espaço urbano, entendo que

a visibilidade, a localização e a materialidade do espaço possuem uma funcionalidade e intencionalidade na organização da trama urbana e divisão da cidade [...] sendo capaz de suscitar uma formação e conformação das sensibilidades dadas a partir do lugar (FRAGO; ESCOLANO, 2001), que está relacionado às experiências e às sensibilidades, sobretudo, singulares dos sujeitos com o espaço, trazendo a ele uma significação ou ressignificação, o que leva a uma identidade, um sentimento de pertencimento ao lugar, pois, neles se circunscrevem as histórias e memórias dos sujeitos. (BAPTISTA, 2017, p. 23)

Nossos sentidos são umas das formas pelas quais conseguimos estabelecer conexão com o mundo e, se consideramos que “os objetos nos tocam de modo a permitir que sobre eles estabeleçamos as mais diversas simbologias, [...] a apreensão do mundo se dá pela via dos nossos sentidos primevos: tato, olfato, paladar, visão e audição” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012, p. 8). Le Breton (2016, p. 21) entende, ainda, que “Os sentidos são princípio e fim do humano conhecimento”.

parece que não se pode negar uma dimensão dos sentidos que passa, necessariamente, pela percepção do mundo: percepção essa que é *sensitiva*, no sentido de operar com alguns atributos do corpo que não podem negligenciar o domínio da natureza. Dessa forma, se, de alguma maneira, os objetos nos tocam de modo a permitir que sobre eles estabeleçamos as mais diversas simbologias, ainda assim a apreensão do mundo se dá pela via dos nossos sentidos primevos [...] (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012, p. 8)

Tratar de sentidos e percepção pede uma abordagem ao corpo. Le Breton (2016) entende que a condição humana é corporal e são os sentidos, manifestados através do corpo, é que nos permitem criar uma percepção das coisas e do mundo. A percepção, então, não diz à realidade, mas à maneira de senti-la. Matos (2008, p. 243), ao compreender a vida enquanto experiência que se tem com e no corpo, entende que

no e com o corpo se desenvolvem as percepções e sensibilidades (visão, olfato, tato, audição, gustação), os canais culturais de comunicação (movimentos, expressões, gestos, linguagens) seus usos e práticas, e também as sensibilidades (dor, esperança, amor, saudades, etc.) que tornam o corpo uma âncora de emoções. (MATOS, 2008, p. 243)

Isso porque o corpo é sensivelmente experimentador (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012), e, através dele e a todo instante, o sujeito interpreta seu entorno e “age sobre ele em função das orientações interiorizadas pela educação ou pelo hábito” (LE BRETON, 2006, p. 25). Ou seja, todo ato de sentir o mundo significa pensá-lo, através dessa perspectiva sensorial,

e transformá-lo em inteligível. Para Espósito (2016), ainda, o corpo não se caracteriza apenas enquanto meio de humanização, mas retifica no sujeito resquícios do mundo físico, material.

Para Bosi (1994, p. 44), ainda, o “sentimento difuso da própria corporeidade é constante e convive, no interior da vida psicológica, com a percepção do meio físico ou social que circunda o sujeito”, ou seja, a autora defende que a imagem, sempre presente no próprio corpo, é mediadora da percepção de cada uma das imagens formadas no e pelo indivíduo. Esse processo está engendrado em uma rede corporal que vive no “momento atual, imediato, desse mesmo presente em que se move o corpo em sua relação com o ambiente” (BOSI, 1994, p. 44).

À medida que os sentidos são impactados por sons, gostos, cheiros e cores, são fundadas sensibilidades que vão moldar tolerâncias e educar o sujeito (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012). Isso quer dizer, também, que essas sensibilidades são passíveis de serem educadas, assim como o foram ao longo da história. Lidar com uma dada educação dos sentidos e das sensibilidades na perspectiva da seara do patrimônio cultural significa compreender as formas pelas quais o corpo foi se configurando ao longo da história no entrelugar da cultura (BHABHA, 2010), “tomada na sua dimensão simbólica, com a natureza, expressão do mundo físico, fenomênico” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2020, p.5). Esse processo, que é dialógico, expressa uma constante transformação da história e ressignificação da cultura.

Os indivíduos percebem um mundo de significações, e não o que é real, e somente aquilo “que faz sentido, de maneira ínfima ou essencial, penetra o campo da consciência, suscitando assim um instante de atenção” (LE BRETON, 2016, p. 27). O sentido, por sua vez, não está incluído nas coisas, mas é construído a partir da relação do indivíduo com elas. Dado que essa relação é sempre única e que “de um canto ao outro do mundo, os homens não veem, não sentem, não saboreiam, não ouvem, não tocam as mesmas coisas da mesma maneira, assim como não provam as mesmas emoções” (LE BRETON, 2016, p. 30), as coisas só se tornam reais a partir do momento em que é registrada através da linguagem.

A cidade é um currículo que forma e educa (FRAGO, 2001), e o patrimônio, objeto que está inserido nesse espaço, carrega signos e elementos referentes às relações sociais entre e daqueles sujeitos que o vivem (FRAGO, 2001), ou seja, pressupõem sociabilidades e sensibilidades. Entendo que, assim como as cidades, posso tomar as instituições culturais como espaço de promoção de sensibilidades diversas e, especialmente, insurgentes, ou seja, como

núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana no mundo [...], pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade. [...] formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber (PESAVENTO, 2007b, p. 56-57).

Isso tendo em vista, ainda, que tais espaços podem também ser tidos como lugares de memória (NORA, 1993). Ao estabelecer o que deve ou não ser valorizado e acessado, são igualmente estabelecidos os valores e as informações que serão disseminadas à sociedade, o que me permite afirmar que esses lugares, permeados por ideologias, também formam e educam. A valorização dos elementos culturais das classes dominantes e a consequente desvalorização daquilo que compõe a cultura das classes subalternas diz sobre um processo de significação que delinea uma narrativa histórica unilateral, materializada pelos objetos, pelo patrimônio cultural e no espaço. Essa narrativa, que é apresentada como oficial, é também sacralizada e, por isso, é natural que os sujeitos a acolham como única possível e não como uma em meio a outras várias. Isso, porém, não acontece de forma passiva: é um processo rodeado por tensões, disputas simbólicas e modos de resistência.

A partir desse olhar, investigo as potencialidades da educação patrimonial a partir da realização de atividades múltiplas nas diferentes instituições culturais que acolham saberes e práticas que tendem a ser silenciadas pela cultura do homem, branco, cristão e escolarizado, muitas vezes, materializadas pelo patrimônio enquanto elementos de representação identitária. Dessa forma, busco desnaturalizar uma construção de conhecimento que é monolítica e que pressupõe uma hierarquia de culturas, compreendendo que a educação patrimonial possa seguir em direção às potencialidades de sensibilidades insurgentes.

O patrimônio cultural apresenta-se em constante processo de configuração e é justamente nesse sentido que precisa ser percebido e sentido: a partir de sua incompletude, de suas discontinuidades. É a partir desse movimento que acredito que não só o patrimônio cultural, como as práticas de educação patrimonial nas instituições museológicas, apresenta potencialidades de acolhimento às sensibilidades insurgentes de sujeitos que possam, assim, assumir sua condição de partícipes e protagonistas da história (HADLER; BERNARDES, 2017).

4 ... E ASSIM NASCEM FLORES INSURGENTES, ENTRE AS GRETAS DO ASFALTO DE INSTITUIÇÕES MUSEOLÓGICAS

Considero este fragmento da presente pesquisa como o momento ápice de meu exercício de rememoração. Exercício esse que me conforma, me constitui, e que até aqui me trouxe. Se, neste trabalho, escolhi olhar para as potencialidades da educação patrimonial na promoção de sensibilidades insurgentes, isso deve-se às memórias acessadas quando, em determinado momento, revisitei lembranças e apropriei-me de reminiscências capazes de atravessarem os poros de meu corpo.

Refiro-me à minha experiência junto ao Projeto Memórias do Veloso, que também me impulsionou a buscar ações e projetos outros que, ao colocarem-se a serviço do exercício da memória coletiva como forma de empoderamento das múltiplas identidades comunitárias e individuais, mostraram-se como potentes ferramentas na luta contra opressões, silenciamentos e as inúmeras formas de exclusão social.

Tais iniciativas ganham palco nas mais diversas instituições culturais. Realizo, no entanto, a escolha por focalizar diferentes projetos idealizados e desenvolvidos no interior de museus, à medida que os tomo como sede cerimonial do patrimônio (CANCLINI, 1997), ou seja, local que promove não só a guarda de elementos culturais, mas os celebram, como que em um ritual, reproduzindo o sistema de valores e comunicação de grupos, em sua maioria, hegemônicos. Assim, o museu torna-se “palco-depósito que o contém [o patrimônio] e um palco-vitrine que o exhibe” (TOLENTINO, 2016a, p. 35).

A noção predominante de museu nos âmbitos culturais da sociedade é consolidada e reproduzida nos moldes de uma visão ocidental. Seu acervo é, majoritariamente, composto por objetos culturais que foram tomados de seu espaço, tempo e significado de origem, passando a ter seus fragmentos recontextualizados a partir de uma abordagem cultural e histórica que é outra. Os museus, nessa concepção, tornam-se depósitos de objetos sacralizados por determinada narrativa. Kersten e Bonin (2007) rastreiam, ainda, o esvaziamento da interação humana com aqueles objetos, já que eles já estão localizados e contextualizados dentro da perspectiva museológica.

Os museus fazem parte da história da sociedade ocidental e da história dos “proprietários” dos objetos que ali são alocados. Esses objetos contam a história do contato entre culturas que estão indissolivelmente ligadas e são também parte do *sistema ocidental*. Muitos argumentam que os museus são instituições específicas da sociedade ocidental. Portanto, os objetos “exóticos” ali expostos seriam frutos do imperialismo e do colonialismo e, como tais, contariam a história como troféus da conquista, mascarando intenções, significados e habilidades. Partes integrantes desses objetos, essas

qualidades estariam fora do alcance do público nas exposições, que não poderia compreendê-las, pois a própria linguagem museográfica ocidental as “esconderia”, ao conceder uma “aura” especial a esses objetos, transformando-os em objetos estéticos (Karp; Lavine, 1991). (KERSTEN; BONIN, 2007, p. 122-123)

Quando o museu assume o papel de definição de quais objetos serão ou não expostos, e de que maneira isso será feito, acontece um movimento de (des)valorização cultural e resignificação simbólica, que acaba por mistificar e sacralizar elementos referentes às diferentes tradições culturais. E nesse contexto, é demarcada uma narrativa histórica idealizada em que as representações culturais são retratadas de forma conveniente e, por isso, unilaterais - e não apenas como uma forma de representação dentre várias.

Entrar num museu não é simplesmente adentrar um edifício e olhar suas obras, mas também penetrar em um sistema ritualizado de ação social. Inúmeros museus, instituídos em regimes totalitários, são assim caracterizados, e procuraram ser representativos da nação, constituídos de um discurso homogeneizante da sociedade, ao mesmo tempo excludente e de acordo com uma historiografia oficial que não leva em conta as distintas vozes dos distintos atores sociais. Mas [...] os museus, como meios de comunicação de massa, podem desempenhar um papel significativo na democratização da cultura e na mudança do conceito de cultura. As mudanças na concepção do museu impedem continuar falando dessas instituições como simples depósitos do passado. (TOLENTINO, 2016a, p. 35)

Araújo (2012, p. 82) reporta-se aos diferentes modelos de museus, desde o formato clássico ocidental, até aqueles voltados às ações culturais e, mais recentemente, aos ecomuseus e aos museus comunitários, concebidos de acordo com uma necessidade de revisitação ao “processo criador de subjetivação e de construção de memória como resistência a uma nova ordem globalizada, a uma museologia estandardizada e/ ou homogeneizada”. Tais reformulações no que diz respeito ao conceito e formato que passam a assumir os museus conferem a eles um caráter dinâmico: oferecem aos elementos culturais que o compõem a possibilidade de elaboração e reelaboração narrativa de acordo com os diferentes atores sociais que com eles interagem, experienciam-no.

Ao permitir o acesso a memórias múltiplas, tais espaços abrem margens para sua compreensão enquanto construção social, que nunca está findada, mas que é contínua, modificando-se e reinventando-se a cada revisita. E, nesse sentido, defendemos não uma concepção de museu que o considera depósito do passado, como lugar de memória nos moldes de Nora que considera a memória como algo carente de resgate, mas enquanto espaço que consiga acolher as percepções e experiências dos indivíduos em relação às tensões, conflitos e disputas que permeiam a construção de suas memórias coletivas. Nessa direção, buscamos “evocar os sentidos e significados que os sujeitos sociais dão ao seu papel como atores sócio-

históricos da construção de suas identidades e de suas referências culturais” (TOLENTINO, 2016a, p. 28).

A partir dessa discussão, proponho embarcar numa viagem (LARROSA, 2003), visitando experiências que permitam-me voltar o olhar para as formas que determinados projetos que pressupõem uma educação patrimonial, pensados e elaborados por diferentes museus, potencializam a insurgência de sensibilidades diversas, acolhendo vozes múltiplas de indivíduos ou grupos sociais comumente silenciados pela concepção de patrimônio que assumem uma grande parte das instituições museológicas. Acredito que, ao acolher tais sensibilidades, tais iniciativas e espaços tornam-se, eles próprios, verdadeiras flores insurgentes, nos moldes de Drummond (1945).

São três as experiências que aqui escolho mobilizar: o Museu da Maré, localizado no Rio de Janeiro; o Museu Comunitário da Escola Olho Vivo do Tempo, localizado em João Pessoa; e o Projeto Memórias do Veloso, desenvolvido no município de Ouro Preto. Chamo a atenção para o fato de que a escolha pela submersão em tais projetos não foi feita de forma aleatória: todas as três experiências, desenvolvidas em espaços museológicos, localizam-se do ponto de vista da insurgência à medida que desenvolvem-se em localização periférica, são protagonizadas pela comunidade, estabelecem relação com experiências vividas, trazem um desvio de perspectiva em relação ao foco elitista e material da abordagem do patrimônio cultural, caminham para uma pluralidade de linguagens em seus procedimentos metodológicos, trazendo como algo fundamental e basilar a capacidade de escuta e acolhimento no processo de construção do conhecimento que desencadeiam.

Nessa direção, afirmo que as sensibilidades insurgentes são manifestadas não apenas no produto expositivo museológico, mas mostram-se presentes desde o começo das respectivas propostas e em todo seu processo de concepção.

4.1 Museu da Maré

Longe da suntuosidade dos museus mais conhecidos, foi inaugurado nesta semana o Ponto de Cultura Museu da Maré. Trata-se do primeiro museu a ser montado dentro de uma favela, e tem a missão de contar a história do complexo de comunidades a partir da narrativa de seus próprios moradores (CHAGAS; ABREU, 2007, p. 131 apud AÖR, 2006)

O Museu da Maré, localizado na Comunidade da Maré, no município do Rio de Janeiro, foi inaugurado no ano de 2006 (Figura 4). “O surgimento do Museu da Maré está ligado à água e à pesca, tendo em vista estar próximo à baía de Guanabara” (ARAÚJO, 2017, p. 942), ganhando notoriedade não por ser o primeiro museu criado dentro de uma favela, mas por ser

o primeiro museu em que a comunidade local é quem estava “[...] no centro dos interesses, das discussões e das ações administrativas e gerenciais” (CHAGAS; ABREU, 2017, p. 131) no que tangia o processo de concepção, desenvolvimento e realização de tudo que se referia àquele espaço.

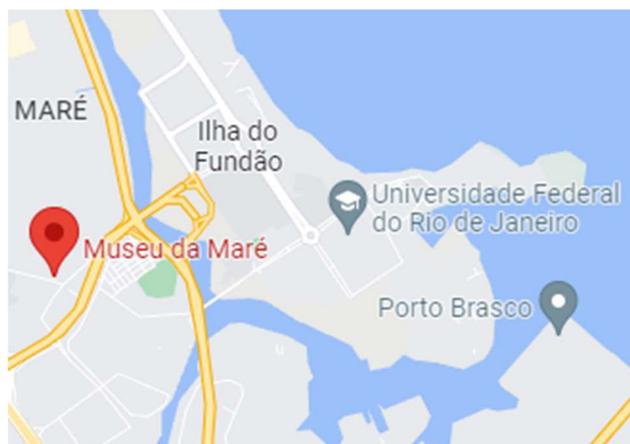


Figura 4: Localização do Museu da Maré (RJ).
Foto: Google Maps, 2022.

Ao propor um olhar para o Museu da Maré, indago as razões e tensões que levam indivíduos ou segmentos sociais a conceber espaços contra-hegemônicos de cultura (ARAÚJO, 2017), ou espaços não formais que mobilizem uma dada educação patrimonial, onde, por meio da construção de memórias coletivas e de múltiplas narrativas históricas, torne-se possível a construção de laços identitários e de pertencimento e, por conseguinte, o empoderamento de identidades locais.

A discussão realizada por Araújo (2017) para tratar de instituições museológicas pode ser ampliada para lidarmos, também, com instituições culturais de naturezas diversas. Considero que nenhum desses espaços consegue ou se propõe a representar todas as identidades do local em que está situado, mas permitem “a cada visitante interpretação e narração possíveis da história” (ARAÚJO, 2014, p. 945). Tais possibilidades, trabalhadas em conjunto com a concepção de uma educação libertadora (FREIRE, 2021) para a transformação e o desenvolvimento social enquanto pressuposto de educação patrimonial nesses espaços, implicam a

ressignificação da história local e da construção de memórias contra-hegemônicas, que envolvem as lutas por uma vida mais justa e digna daquelas populações, muitas vezes invisibilizadas pelo poder público e pela mídia local e nacional (ARAÚJO, 2014, p. 945).

4.2 Museu Comunitário da Escola Olho Vivo do Tempo

Considerado um marco e referência da museologia social praticada no Brasil, o Museu da Maré inspirou - e continua a inspirar - vários outros projetos que tomam a instituição museu enquanto espaço que acolha memórias construídas coletivamente. Esse é o caso do Museu Comunitário da Escola Viva Olho do Tempo, espaço criado no ano de 2010 com o intuito de “demonstrar as referências culturais e narrar as *histórias* do Vale do Gramame” tendo em vista a exposição de “objetos que se revestem de valores para a construção de uma determinada identidade” (TOLENTINO, 2016a, p. 121) da zona rural localizada em João Pessoa, capital da Paraíba (Figura 5).



Figura 5: Localização do Museu Escola Viva Olho do Tempo (PB).
Foto: Google Maps, 2022.

Dentre tantas importantes e potentes abordagens, chamo a atenção para o processo de concepção do Museu Comunitário Viva Olho do Tempo: antes de materializar-se museu, ideia mobilizada por encontros organizados pela Rede de Educadores em Museus da Paraíba (REM/PB), a comunidade do Vale do Gramame já exerciam o que Tolentino (2016a) chama de uma *prática museal*. Isso porque a ideia de musealizar os elementos que expressavam os valores, práticas e saberes que conformam as identidades existentes na comunidade, foi antecedida pelo seu registro através de fotografias e vídeos - exercício já incentivado e realizado por alguns indivíduos da comunidade.

Focalizo esse movimento porque ele “demonstra a formatação deste museu como um processo e também como produto de uma construção sócio-histórica dos sujeitos sociais que dele participaram” (TOLENTINO, 2016a, p. 120). O que significa dizer que as ações, projetos e iniciativas museológicas em geral não nascem apenas ou sobretudo a partir do objeto ou coleções, mas têm como motim a prática social. Prática essa de construção coletiva da

memória, incentivando o (re)apoderamento do patrimônio cultural de modo que, ao acessar uma identidade plural e diversa, visa também a emancipação dos sujeitos.

4.3 Projeto Memórias do Veloso: uma viagem por experiências sublimes

Ainda que não tenha sede dentro de uma instituição cultural, ou propriamente, dentro de um museu, tomo o projeto Memórias do Veloso enquanto prática museal (TOLENTINO, 2016a). Acredito que mergulhar em reminiscências a partir de seus rastros possa não só estreitar minha relação com o trabalho, como pode, também, aproximar-me das ideias que aqui disponho, bem como auxiliar o processo de análise desta pesquisa de forma ativa.

Como já abordado na introdução deste trabalho, o projeto Memórias do Veloso foi uma exposição idealizada e realizada a partir de ações desempenhadas no bairro periférico São Cristóvão, popular e carinhosamente referido como Veloso, localizado no município de Ouro Preto, em Minas Gerais (Figura 6), como fruto das iniciativas de pesquisa e extensão do curso de tecnologia em Conservação e Restauro de Bens Imóveis do IFMG, em que na época, no ano de 2018, era graduanda, respectivamente intitulados *Populações Vulneráveis e Patrimônio Cultural Urbano: investigação sobre o processo de vivência e apropriação em Ouro Preto (MG)* e *Patrimônio cultural, histórico, natural e imaterial*³¹.

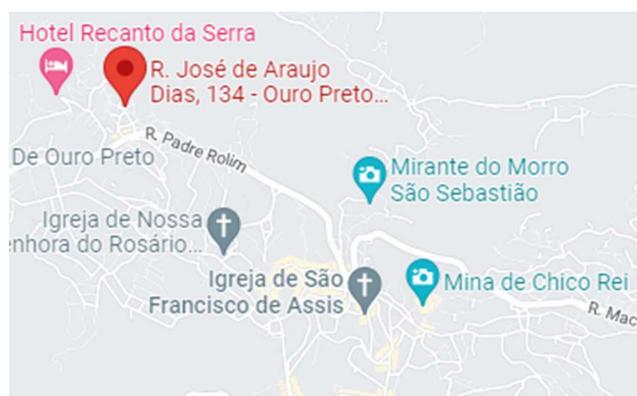


Figura 6: Localização da Associação de Moradores do bairro do Veloso (MG)..
Foto: Google Maps, 2022.

Ainda que nascidos de uma iniciativa institucional e acadêmica, ambos os projetos tinham como norte de suas ações o diálogo. Nessa perspectiva, pontuo não apenas o diálogo entre si, considerando as diferentes abordagens que, naturalmente, assumiram a pesquisa e a extensão, mas a interação e colaboração com dois outros projetos: o Projeto Olhares

³¹ Contou com a participação das pesquisadoras Bárbara Luiza Carneiro, Camila Ferreira Diniz, Nathália Freire Azevedo, Maria Cecília Machado Faustino e Zuleika Anália de Almeida Guerrieri, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Rocha Simão, entre o período de março a dezembro do ano de 2018.

(im)possíveis, participe do Programa Sentidos Urbanos, promovido pelo IPHAN, que apresentam como proposta a busca, através de novas perspectivas, apreender as dinâmicas existentes na cidade patrimonializada; em parceria com o Projeto Palimpsestos Urbanos, desenvolvido pelo Departamento de Arquitetura e Urbanismo (DEARQ) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), focalizando a elaboração de mapas afetivos do meio urbano que leve em conta fatores sociais de identidade e afinidade com o local.

Nossa intenção era compreender as roupagens que veste o patrimônio cultural de acordo com as múltiplas experiências vividas e os diversos significados a ele atribuídos pela população local. Para que pudéssemos mergulhar em nossas abordagens e compreensões sobre essas relações de (re)significação do patrimônio, focalizamos as ações propostas no bairro São Cristóvão (OP), ou Veloso, de modo a ultrapassar análises que ficassem presas a um nível superficial de pesquisa e apreensão do conhecimento construído. Dessa maneira, assumimos os moradores do Veloso enquanto sujeitos ativos partícipes na construção dos projetos, compreendendo-os, também, enquanto essenciais na construção de outras abordagens e narrativas históricas, para além daquelas instituídas como oficial.

Compreendo que seja essencial contextualizar e localizar a área estudada, assim como as posições políticas e socioeconômicas que assumem seus moradores. O bairro São Cristóvão é popularmente referenciado como Veloso como decorrência do processo de posse do terreno pelo minerador e mestre de obras coronel José Veloso do Carmo, no final do século XVIII (CAMPOS, 2014), sendo que sua expansão “se intensificou nas décadas que se seguiram a 1950. Em 2004, a parte baixa do bairro já estava praticamente ocupada, enquanto que as zonas oeste e norte, se tornavam alvo da ocupação” (OLIVEIRA, 2010). Levando em conta

a disposição geográfica e urbana atual de Ouro Preto, o perímetro de estudo localiza-se na região periférica da cidade, apresentando grande diversidade em relação ao seu padrão construtivo, apresentando estabelecimentos comerciais e, principalmente, moradias de estrutura simples configurando habitações unifamiliares e multifamiliares. (AZEVEDO; FAUSTINO, 2018, p. 389-390)

O Veloso destaca-se, ainda, por estar localizado em uma área de acesso ao município de Ouro Preto, próximo à região central, hipervalorizada do ponto de vista histórico, cultural e, conseqüentemente, turístico. Esse foi um dos motivos que matizou a escolha deste bairro enquanto caso de estudo, considerando que, ao lado da região mais sacralizada da cidade, (re)xiste uma população vulnerável, invisibilizada e marginalizada do ponto de vista social e econômico.

Lidar com essas questões, da forma a que nos propomos, acolhendo os olhares dos sujeitos que conformam a comunidade do Veloso e, portanto, não só estão envolvidos como envolveram-se na construção dos projetos propostos, pressupõe a necessidade de assumir e reafirmar o compromisso ético com a exposição de suas histórias. Assumo, portanto, a posição de que a “autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa é a manifestação escrita pela qual o próprio pesquisador explicita os princípios, os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo de pesquisa” (MAINARDES; CARVALHO, 2019, p. 130).

Podemos considerar que, em termos de reflexividade e de vigilância, a autodeclaração pode ser mais eficaz que a mera submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa, na medida em que envolve o conhecimento, a reflexão e a aplicação de questões éticas, bem como a publicização de reflexões, de decisões e de dilemas éticos envolvidos no processo de pesquisa. (MAINARDES; CARVALHO, 2019, p. 130)

Tendo isso em vista, explicito algumas das questões éticas que matizaram todo o processo de desenvolvimento de tais projetos. Em primeiro lugar, levo em consideração os valores que conduziram a pesquisa e sua análise (GEWIRTZ, 2007). Sabendo que a história tradicional privilegia determinados valores, sobretudo valores do homem branco, cristão e escolarizado, detentores de poder e, portanto, da perpetuação de determinada narrativa, propusemo-nos à construção de outras narrativas possíveis sobre a história, escovando-a à contrapelo (BENJAMIN, 1987a), a partir dos olhares dos oprimidos.

A transmissibilidade dessa história transmite, também, esses valores. Valores esses que, integrados a uma sociedade que é formada e compartilha desse pensamento hegemônico, acaba por traduzi-lo em inúmeras formas de exclusão, preconceitos e segregação social (tendo em vista diferentes valores e modos de ser e estar no mundo). Delineio, portanto, a abrangência, importância e relevância da pesquisa (CRESWELL, 2007), considerando que, com essa outra possibilidade de narrativa da história, buscamos não só subverter a lógica de ordem e progresso instaurada pela história tradicional, mas ampliar a noção de pensamento do passado, olhando para questões candentes do presente, com vistas a possibilidades de um futuro que possa acolher e oferecer possibilidades de emancipação para os segmentos sociais negligenciados.

No que diz respeito à ética na coleta de dados (CRESWELL, 2007), desde o princípio da idealização dos projetos, era de preocupação o consentimento dos sujeitos envolvidos, tanto em relação à participação das ações (considerando, principalmente, que trabalhamos com crianças), quanto em relação à exposição de sua imagem e experiências compartilhadas, através de termos de consentimento de captação de áudio e imagem. Compreendemos que a exposição

do vivido era, de certa forma, uma demanda. E não num sentido de “dar voz” a esses sujeitos, a essa comunidade, mas de fazer ouvi-las, tendo em vista, inclusive, toda a articulação diária de conquista de um espaço em que pudessem alcançar seu lugar de fala e anseios.

Nossa experiência junto aos moradores do Veloso tornou-se uma experiência cotidiana - foram criados vínculos que apenas uma vivência íntima e de confiança poderia proporcionar. Dia após dia desenvolvemos uma relação de troca e, por isso, de cuidado. Aqui, esbarramos em questões éticas na análise, interpretação e divulgação dos dados coletados (CRESWELL, 2007). Sendo assim, firmamos um compromisso com o “rigor na análise, honestidade, compromisso com os participantes [e] garantia de anonimato dos participantes [quando solicitado ou julgado conveniente] [...]” (MAINARDES; CARVALHO, 2019).

É importante enfatizar que, nesse momento, consideramos as formas pelas quais fomos afetados por tal experiência. Lidamos com todos os dilemas que envolviam o duplo papel que assumimos: enquanto partícipes ativos da pesquisa, em interação com as problemáticas cotidianas, e enquanto pesquisadores. Nesse processo, compreendemos que o distanciamento era tão importante quanto o afeto. Exercício esse de autoconsciência. Como quem olha de fora da ilha, no rastro de Saramago (1999, p. 27-28), pois “todo homem é uma ilha [...] [e] é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, se não saímos de nós próprios”.

Ainda assim, temos consciência de que o que nos inflama à urgência de ação é a partilha e choque de nossas sensibilidades. Isso, por compreender essa consciência enquanto sentido que possibilita

a ultrapassagem do eu superficial e uma relação mais dinâmica e íntima entre o sujeito e o objeto. Ter consciência é possuir capacidade de articular dimensões de temporalidade e duração contidas na relação entre presente, passado e futuro. (GALZERANI, 2008, p. 20)

Apropriamo-nos da compreensão de que as noções sobre cultura, patrimônio e memória se dão como construções sociais, e, por isso, consideramos a potência das ferramentas e conhecimentos acadêmicos a partir das possibilidades de sua expansão. Os cuidados para que nossa posição não fizesse vez de gaiolas do conhecimento foram fundamentais para que fosse possível estabelecer um diálogo paritário, principalmente, com os sujeitos envolvidos nesse processo. Ainda que já tivéssemos nos reunido para idealizar os projetos, realizando revisões e sínteses bibliográficas que auxiliariam a análise dos materiais resultado de nossas ações, percebemos, no primeiro encontro com alguns moradores e lideranças de instituições da comunidade, que nosso arcabouço teórico mostrava-se não inútil, mas insuficiente para dar

conta de lidar com um patrimônio cultural que, verdadeiramente, adquire significados a partir da elaboração e reelaboração contínua por parte dos atores sociais que a todo momento o experienciam.

Faço uma rememoração das primeiras caminhadas de (re)conhecimento do bairro, ideia do Sr. Deusdeth. “Eu posso até contar, mas vocês precisam ver!”, dizia ele. “Só duvido que vão conseguir acompanhá-lo nessas caminhadas”, provocava e ria o Sr. Geraldo. Tanto o “Seu” Deusdeth quanto o “Seu” Geraldo faziam parte, como líderes, da Associação de Moradores. Primeiro, conhecemos o Sr. Geraldo, pai da Camila, ex-aluna do curso, moradora do Veloso e voluntária dos projetos. Sempre muito disposto e com um grande sorriso no rosto, era quem sempre nos abria as portas de madeira azul da Associação, local em que realizamos grande parte de nossos encontros e ações.

O Sr. Deusdeth era referenciado como a cabeça e o coração do bairro. “É só perguntar para ele; ele vai saber te responder”, qualquer pessoa respondia quando fazíamos alguma pergunta sobre o Veloso. Quando me lembro do Sr. Deusdeth, de fato, cabeça e coração são os termos que me vem à mente. Cabeça, porque dono de uma memória que impressionava - acredito que isso possa ser efeito de sua sede de rememoração: lembrar de experiências e histórias era quase um hobby, fazia-o por horas com seu jeito calmo e voz mansa. Era tarefa fácil, também, ouvi-lo e caminhar ao seu lado por horas. De seus 82 anos, morou setenta anos no Veloso. Tinha muito o que lembrar sobre o bairro.

Numa dessas caminhadas, levou-nos a alguns dos lugares que consideravam expressar a história do Veloso. Ao bradar que “aqui também temos patrimônio”, conduziu um trajeto, como que como um guia afetivo, chamando a atenção para vários elementos do patrimônio cultural do bairro. Visitamos uma área que, hoje, comporta um sistema responsável pelo abastecimento de boa parte da cidade. Ali, nos fundos de uma casa aparentemente abandonada, por entre cercas enferrujadas e pilhas de lixo, chamou-nos a atenção a existência de uma mina e um chafariz datado de 1890 (Figuras 7 e 8). Expressou condolência pela situação e pelo descaso do poder público responsável pela proteção daqueles elementos. Admito que, além de partilhar o sentimento de tristeza, fui atingida por certa indignação: toda essa área, não fosse essa experiência, passaria despercebida, assim como por mim tantas vezes passou, já que fica localizada no caminho entre onde morava e o ponto de ônibus.



Figura 7: Mina localizada nos fundos do loteamento.
Foto: Acervo particular da autora, 2018.



Figura 8: Chafariz, com inscrição que data do ano de 1890.

Foto: Acervo particular da autora, 2018.

Ali por perto, também vimos, tímida, escondida por entre construções, o que o Sr. Deusdeth contou ser “a única cruz esculpida em um só bloco de pedra que existe na cidade” (Figuras 9 e 10). Nesse momento, também expressou certa tristeza: não por estar ali fora de acesso; se as pessoas ali construíram, da forma que construíram, possivelmente foi porque era urgente a necessidade de moradia. Tristeza, porque inúmeras vezes foram acionados órgãos competentes para sua realocação. Essa situação evidencia não apenas a problemática da moradia na periferia e a dignidade cidadã de seus moradores, mas demonstra as formas pelas quais o patrimônio afeta e é afetado pela população, que está, o tempo todo, a ele atribuindo significados, num constante processo de ressignificação. Essa experiência, assim narrada e compartilhada, permite-me problematizar concepções de cultura, patrimônio, memória, identidade e história enquanto concepções dadas, acabadas e fechadas para possíveis negociações de sentidos. O que me leva a pensar sobre a urgência de lugares que acolham essas narrativas e sensibilidades.



Figura 9 - Cruz esculpida em pedra, localizada por entre as edificações. Foto: Acervo particular da autora, 2018.

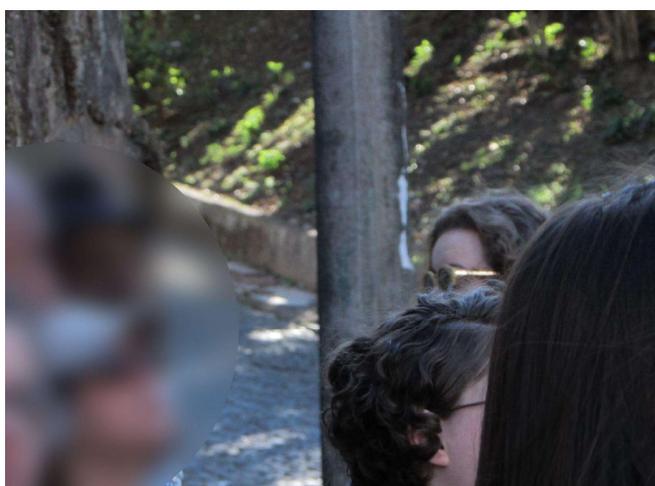


Figura 10 - Companheiros do Projeto

Memória do Veloso
em caminhada pelo bairro.
Foto: Acervo particular da autora, 2018.

Como já dito, ainda que nossa experiência fosse compartilhada, os projetos de pesquisa e extensão assumiram diferentes abordagens, principalmente, metodológicas. A iniciativa de pesquisa pretendia a investigação das relações dos moradores do bairro tanto com o entorno imediato e o patrimônio local, quanto com a cidade patrimonializada (e, por vezes, sacralizada) como um todo, acolhendo as formas pelas quais esses indivíduos são afetados pela lógica urbana patrimonial, na mesma medida que também a afetam. Buscou-se, portanto, o acolhimento de tais possibilidades de (re)configuração das relações com o patrimônio cultural tendo como base as percepções e experiências dos indivíduos inseridos naquele meio, visando possíveis contribuições para com “o planejamento urbano ao abordar essa perspectiva na dinâmica urbana, visibilizando a percepção de parcela da população à margem desse processo” (FREIRE; FAUSTINO, 2018, p. 389).

Para além de outras atividades coletivas realizadas em conjunto com os demais projetos e com os moradores, tal abordagem proposta pela iniciação de pesquisa realizou-se a partir da entrevista com onze diferentes moradores. A escolha desses foi matizada tanto pela disponibilidade dos mesmos, quanto pela busca por uma representatividade em termos de gênero, faixa etária, escolaridade, grau econômico e localização de sua moradia no bairro. A intenção era que esses sujeitos pudessem se expressar de uma forma mais livre, sem a sensação de intimidação que, por vezes, possa carregar a “entrevista”. Por isso, foram conduzidas como conversas abertas, embora houvesse questões-chave que as norteassem tendo em vista a investigação da atribuição de valores afetivos, documentais, de uso e estéticos (SIMÃO, 2016) pelos sujeitos em relação ao patrimônio. A partir da transcrição das entrevistas, foi possível mapear as percepções, sensibilidades, anseios e demandas engendradas nessa relação, o que auxiliou em propostas no âmbito do planejamento e de gestão urbana compartilhada como meio de garantia do uso e fruição dos lugares patrimonializados, tal como garantia do exercício digno da cidadania.

Tais entrevistas deram corpo a um dos circuitos expositivos que compunham o projeto Memórias do Veloso. Acompanhar e participar das conversas com cada um dos onze moradores do bairro foi uma experiência que me deslocou como poucas coisas nessa vida já o fizeram. Hoje compreendo a força que carrega o processo de rememoração, tendo em vista o fato de minhas sensibilidades terem sido chacoalhadas por memórias que não eram minhas, e que nasceram da evocação de um passado de outro. Atingidas por imagens inesperadas, involuntárias (CUNHA; PRADO, 2017), meus sentidos foram desestabilizados por esses elementos contidos em memórias outras, que acrescidas de minhas próprias experiências e memórias, permitiram-me uma abertura recheada de novas possibilidades para (re)pensar o passado, presente e futuro. Hoje, compreendo que partilho dessas memórias coletivas.

Propusemo-nos à árdua tarefa de selecionar trechos das falas dos entrevistados para que pudessem ser expostas, impressas em pequenos pedaços de papel que ficariam suspensos por cordas de nylon, espalhadas por todo um salão da Associação de Moradores do bairro Veloso (Figura 11). Esses seriam trechos que erguiam-se enquanto fio condutor da narrativa da exposição que foi intitulada “Varal de Memórias”. Na época, o processo de escolha das frases que iriam compor a exposição realizou-se de modo mais ou menos inconsciente. Revisitar os trechos escolhidos aproximou-me de reminiscências que levaram-me a compreender que, o que escolhi foram momentos que mais me afetaram, e, as frases, nesse sentido, mostram-se, para além de seu poder narrativo, como materialização de minhas sensibilidades afetadas por aqueles fragmentos de tempo. O que me leva a reafirmar a noção de que tais projetos e ações

culturais, em especial tratando-se de instituições museológicas, pressupõem escolhas de sujeitos matizados por concepções de ser e estar no mundo múltiplas.

É importante enfatizar, ainda, que, com o Varal de Memórias, invertem-se as lógicas que operam a narrativa da história oficial (THOMPSON, 2001). O ato de narrar suas experiências, partilhar suas histórias, não só dizem sobre o processo de construção de uma memória coletiva, como também atribui aos sujeitos silenciados o papel de narradores históricos, o que permite que a história seja escovada a contrapelo (BENJAMIN, 1987a).

Para Bosi (2003) não existe verdade absoluta em qualquer narrativa, mas a verdade própria daquele que narra. Para a autora, é essencial que se tenha essa ideia em mente, compreendendo o ato de rememorar de cada sujeito enquanto “mapa afetivo da sua experiência e da experiência do seu grupo” (BOSI, 2003, p. 56). E, para além da busca por uma dada verdade, é preciso que estejamos atentos às rupturas, dissonâncias, construções e múltiplas sensibilidades presentes nas narrativas museológicas.

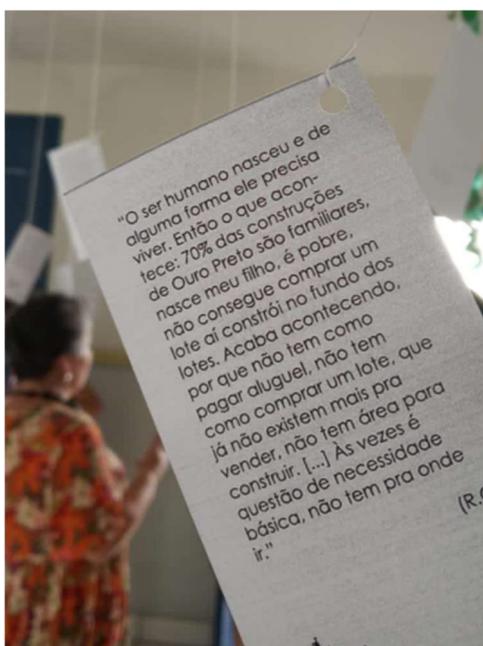


Figura 11 - Fragmento em exposição no circuito “Varal de Memórias”.
Foto: Acervo particular da autora, 2018.

(E.R.G-2018) *O ser humano nasceu e de alguma forma ele precisa viver. Então o que acontece: 70% das construções de Ouro Preto são familiares; nasce meu filho: é pobre, não consegue comprar um lote, aí constrói no fundo dos lotes. Acaba acontecendo, porque não tem como pagar aluguel, não tem como comprar um lote, que já não existem mais 'pra' vender, não tem área para construir. [...] Às vezes é questão de necessidade básica, não tem 'pra' onde ir.* (Transcrição da fala do entrevistado “R.G”- (E.R.G-2018).

Os trechos das entrevistas que compuseram o Varal de Memórias são narrativas de indivíduos comuns, representados com suas referências culturais e, também, seus problemas sociais. Para Halbwachs (2006), os fenômenos sociais mostram-se como elementos condicionantes da construção da memória. O trecho acima, especificamente, narra a problemática da moradia na cidade de Ouro Preto, o que acaba por apresentar-nos um fragmento da história da configuração das periferias na cidade.

Para Cunha e Prado (2017), ao associar-se com o tempo presente, o exercício da rememoração assume função política: a partir do momento em que são acessadas experiências, muitas vezes, marginalizadas ou esquecidas, as memórias agem enquanto enfrentamento de questões que foram negligenciadas no passado e que assim permanecem no presente. Aqui, a rememoração age à contrapelo à medida que, na contramão de um resgate do passado, compromete-se em ampliá-lo, “no sentido de não deixar que sejam apagadas outras possibilidades que, no encontro com o presente, ainda podem ou precisam ser (re)significadas em prol de um futuro também aberto” (CUNHA; PRADO 2017, p. 32)

O Varal de Memórias não foi o único circuito que prezou a narrativa das memórias coletivas a partir da representação das identidades que conformam o Veloso. O projeto de extensão, em colaboração com os projetos promovidos pelo IPHAN e pelo DEARQ/UFOP, promoveu diversas atividades com as crianças moradoras da comunidade, de faixa etária entre 9 a 12 anos, buscando acessar as formas pelas quais suas sensibilidades eram afetadas (e também afetaram, num constante processo de ressignificação) pelos elementos que conformam a cidade patrimonializada, compreendendo algumas das múltiplas relações por eles estabelecidas com o patrimônio, sobretudo, local.

Primeiro, foi realizada uma caminhada pelo bairro onde as crianças, em fila indiana e vendadas, sempre sob a supervisão dos dez bolsistas, eram provocadas a perceber o bairro a partir de outros sentidos que não a visão, muitas vezes tida como sentido primário e principal de percepção das coisas (Figura 12). O olhar, ou o sentido da visão, é solicitado a todo o tempo, e, por isso, o passante deve estar a todo tempo alerta, curioso, atento na vida cidadina. Além disso, o olhar serve como vigia, coibir comportamentos, controlar a multidão de desconhecidos.” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012, p. 40)

Esse processo buscou acessar sensibilidades outras a partir do estímulo aos sentidos do olfato, tato e audição, demonstrando, assim, as possibilidades múltiplas de percepção de lugares que as crianças já conheciam íntima e previamente (Figura 13). Dessa forma, puderam compreender as possibilidades de ressignificação e reconfiguração dos elementos ao seu redor,

o que envolveu, por isso, a compreensão de que esses não são elementos fechados de significação.



Figura 12 - Crianças em fila indiana em caminhada sensorial pelo bairro.
Fonte: Acervo particular da autora, 2018.



Figura 13 - Caminhada sensorial.
Acervo particular da autora, 2018.

Em um dos encontros na Associação de Moradores, foi proposto às crianças a elaboração de mapas afetivos: de acordo com suas lembranças, deveriam desenhar o caminho que percorriam de suas casas até a Associação, destacando quaisquer elementos que mais chamaram sua atenção ou que, para eles, algo significava. Ao fim da atividade suas experiências foram compartilhadas entre si. A partir dessa troca, todas as crianças, em conjunto, participaram da elaboração de um mapa afetivo coletivo que desse conta de representar suas memórias coletivas sobre o bairro (Figuras 14 e 15) e que compôs, junto aos mapas afetivos individuais (Figuras 16 e 17), um dos circuitos expositivos do projeto Memórias da Veloso.

Essa atividade, ao meu ver, materializa a ideia da rememoração: a partir da narrativa de experiências particulares, embebidas por experiências próprias, as memórias individuais foram não só ressignificadas, como constituíram uma memória coletiva que produziu uma narrativa capaz de representar a identidade daquele grupo.



Figura 14 - Produção do mapa afetivo coletivo.
Fonte: Acervo particular da autora, 2018.



Figura 15 - Produção do mapa afetivo coletivo [2].
Fonte: Acervo particular da autora, 2018.



Figura 16 - Mapa afetivo pela Luana.
Fonte: Acervo particular da autora, 2018.

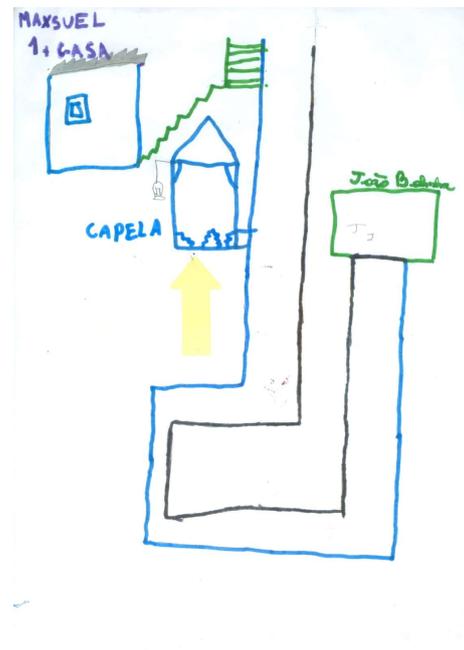


Figura 17 - Mapa afetivo pelo Maxsuel.
Fonte: Acervo particular da autora, 2018.

Chamo a atenção para o fato de que a narrativa pode ser expressa, nas práticas promovidas pelos museus, através de várias formas de linguagem. Pode expressar-se a partir da linguagem verbal, como é o caso da exposição “Varal de Memórias”; da linguagem iconográfica, ao ser expressa em objetos, muitas vezes, patrimoniais; da linguagem visual, aqui

muito bem representada pelo mapa afetivo coletivo do Veloso; e, dentre outras, pela linguagem audiovisual, que também foi produto de uma das atividades realizadas com as crianças e que integrou o projeto Memórias do Veloso.

Quando conversávamos com as crianças sobre as entrevistas realizadas como iniciativa do projeto de pesquisa, percebemos certa curiosidade e empolgação, o que foi suficiente para dar cabo a uma ideia que já havia sido discutida entre nós, pesquisadores. Em conjunto, as crianças elaboraram um roteiro de entrevistas onde elencaram algumas indagações sobre o cotidiano vivido e a história do bairro que lhe era de interesse. Esse roteiro subsidiou entrevistas com alguns dos moradores mais antigos do bairro, mediadas pelas próprias crianças, entusiastas da função de jornalistas e cinegrafistas. Aqui, visualizo o exercício da arte do narrar enquanto transmissibilidade de experiências e histórias (BENJAMIN, 1985), promovendo a construção das memórias coletivas e possibilitando a conformação identitária da comunidade. Essas entrevistas foram registradas em vídeos, editadas em forma de documentário e expostas em mais um dos circuitos do Memórias do Veloso.

O interesse e afinidade por atividades que demandam recursos tecnológicos era evidente. Nesse sentido, articulamos um momento em que provocamos as crianças a pensar o conceito de patrimônio cultural a partir dos elementos culturais da cidade comumente expressos em cartões postais e, conseqüentemente, como modelos representativos do patrimônio, dignos de valorização e preservação. Compreendemos, juntos, que o valor do patrimônio cultural é atribuído pelas pessoas que o experienciam e que a ele, numa ação constante, atribuí significados. Como meio de ressignificação da concepção de patrimônio, saímos em companhia das crianças em uma caminhada a fim de captar, através de fotografias e a partir dos nossos diversos olhares, imagens que nos representassem enquanto sujeitos ativos no processo de ressignificação do patrimônio cultural (Figuras 18 e 19). Essas imagens foram transformadas em cartões postais e distribuídas no projeto Memórias do Veloso.



Figura 18 - Momento de registro das fotografias a serem utilizadas como cartões postais.
Fonte: Acervo particular da autora, 2018.

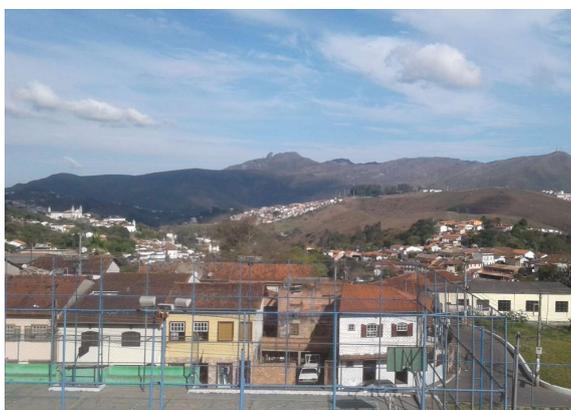


Figura 19 - Cartão postal pelo João Vitor.
Fonte: Acervo particular da autora, 2018.

Repousando um olhar atencioso sobre o cartão-postal, percebo que ele carrega potentes imagens ambivalentes que podem reforçar minha reflexão em relação tanto à educação das sensibilidades, quanto aos deslocamentos na perspectiva de uma educação patrimonial que potencialize sensibilidades insurgentes - educação patrimonial essa que aqui disserto em prol.

O João Vitor, criança responsável pela autoria do cartão-postal, registra uma vista panorâmica da cidade, o que pode ser entendido do ponto de vista de que essa aparenta ser uma visão consolidada que um cartão-postal apresenta, sobretudo, de cidades monumento. Outra característica predominante nestes postais tradicionais é o foco nos casarios; característica que parece ter raízes no imaginário da criança, que focaliza um casario, embora não aquele colonial. Focaliza, portanto, um casario que aproxima-se de sua vivência na cidade, traduzida também pelo registro do asfalto e da quadra destinada às atividades de lazer do bairro.

É nessa perspectiva que identifico os deslocamentos realizados pela criança, à medida que movimenta imagens e sensibilidades sacralizadas. Com esse registro, estamos frente a uma autoria diversa àquela já consolidada por fotógrafos, em sua maioria, homens, brancos, que vivem em regiões mais privilegiadas, e que estão focados em um patrimônio que não basta. A criança, tomada pela sua vivência na região periférica de Ouro Preto, desloca noções referentes ao patrimônio através de seu olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.

“O lugar não me importa muito...”, disse Alice.

“Então não importa que caminho você vai tomar”, disse o Gato.

Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (1865)

Se não sabemos para onde vamos, tanto faz o caminho escolhido. Aqui, tenho uma ideia, ao menos, daquilo que almejo alcançar. Por isso escolhi um caminho em que pudesse me debruçar em prol de espaços que acolham as múltiplas memórias e que possam servir como ferramenta à construção de laços identitários e de pertencimento. Espaços que possam instrumentalizar a luta contra práticas de opressão, exclusão e marginalização. Espaços que possam conceber uma educação patrimonial que vá ao encontro de sensibilidades insurgentes, de sensibilidades dissonantes e que se opõem à ordem social. Este é um trabalho, portanto, que pensa nas mulheres, nos pretos, nas pretas, nos indígenas, naqueles que se reconhecem como parte do grupo LGBTQIA +, na população periférica; nos oprimidos, nos silenciados.

As discussões que travei ao longo da presente pesquisa me levaram a compreender que nenhum espaço que seja tomado enquanto lugar de memória, ou, ainda, que pretenda educação, se constitui a partir da neutralidade. E isso, justamente por serem permeados por tensões, conflitos de interesses e disputas simbólicas, assim como o é o terreno da educação, da cultura e todas as áreas da vida humana, que são essencialmente políticas. Compreendo que à medida que esses aspectos são considerados e tensionados, é que se torna possível conceber educação nas instituições de cultura, em especial nos museus, foco de minhas discussões.

Uma de minhas preocupações neste trabalho se dá como uma pergunta para além do discurso. Como tantas outras discussões teóricas, tenho noção de sua beleza, mas como esse discurso pode se traduzir por prática? Por uma prática educacional, mas também por prática de vida? Pontuo essa como uma de minhas preocupações porque entendo que não é nada fácil despir-se de toda uma noção colonial, patriarcal e ocidental que enxerga e produz o conhecimento de uma determinada forma. Olho para minha pesquisa como uma extensão de mim, de minha vivência, de minhas práticas cotidianas. E entendo que apenas nesse sentido é que consigo olhar para o outro, escutá-lo com profundidade, de forma aberta, atenta; deixando que o Ele alcance minhas entranhas.

Geraldí (2016, p. 4), em acordo com Bakhtin, diz que trabalhar no mundo da cultura e estar no mundo da vida significa “desentranhar, desfilar compreensivamente os liames entre um e outro mundo”. Entendo que é nesse limiar, nesse lugar de deslocamento, fluxo e

atravessamento, como diria Benjamin, é que é preciso produzir o conhecimento. Estamos lidando com um conhecimento contrário a uma verdade absoluta, portanto um conhecimento lacunar, que nos permite visitar outras passagens, fazer desvios, fazer-nos entregues aos nossos ritos de passagens. E acredito que viver, assim como pesquisar, é estar sempre em condição de ritos de passagem, o que me permite trazer o outro, provocar-me e afetar-me com esse momento que é de transformação.

Compreendo que lidar com uma educação patrimonial que vá ao encontro de sensibilidades insurgentes e dissonantes, e por isso uma educação patrimonial emancipatória, significa assumir que o processo de construção do conhecimento se dá pelas brechas. Como semear uma semente no asfalto. Diante de minhas reflexões, fica explícito o fato de que os elementos culturais e patrimonializados são colocados numa posição hierárquica superior aos indivíduos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Processo esse que busco desnaturalizar.

Para tanto, em uma de minhas abordagens, me aproprio da rede de enunciados pautados numa questão ideológica e questiono o que esse material pretende ao movimentar-se pela construção de uma certa noção de patrimônio, e não de outra. Um exemplo disso é quando discuto a construção do conhecimento, por vezes, promovido pela educação formal: o material didático é um texto produzido com uma dada intencionalidade e ali, enxergamos uma série de elementos que estão implícitos. Quando olho para essa representação cultural, entendo que existe alguém responsável pela sua produção, alguém que calcado em suas próprias intenções tenta marcar um conceito de patrimônio que é diferente de outro, que por sua vez, também é destinado para um determinado leitor. Esse olhar me dá instrumentos para problematizar o entendimento tradicional que temos do patrimônio e, assim, consigo ampliá-lo.

É essencial que possamos compreender o patrimônio cultural não enquanto algo dado, fechado em sua significação. Como já venho reafirmando nessas páginas, o patrimônio, por si só, independente de qual seja, não consegue definir sentidos e excluir sujeitos - existe uma leitura que promovemos e que, por isso, a ele atribuímos sentidos. O patrimônio, nesse sentido, não existe antes ou isolado do indivíduo, mas é construído e reconstruído a partir de múltiplas referências, conformadas socialmente e em constante negociação, de uma forma ativa, pelos sujeitos que dele se apropriam. Processo esse conflituoso.

O patrimônio cultural, portanto, é elemento que expressa determinada configuração social e engendramento histórico, ambos dinâmicos. Por isso, ele próprio, não é representativo de memória, assim como não é dotado de experiência, mas participa da elaboração de múltiplas experiências. Nesse sentido, compreendo que o patrimônio não garante sensibilidades

insurgentes, mas suas constantes reelaborações podem, sim, garantir o compromisso com a insurgência. As sensibilidades insurgentes, nesse sentido, independem de lugares, mas assumem esse lugar na construção das memórias.

O momento em que proponho o embarque numa viagem (LARROSA, 2003), visitando experiências que permitam-me voltar o olhar para as formas que determinados projetos que pressupõem uma educação patrimonial, permite com que eu consiga transportar minhas ideias para um mundo prático, real, que tem cor e cheiro. Focalizei olhar para práticas museais, algumas desenvolvidas no interior de instituições museológicas, portanto, como espaços de relevância para pensar outras construções e outros saberes no que tange a educação patrimonial. Isso quer dizer, também, que essas sensibilidades são passíveis de serem educadas, assim como o foram ao longo da história.

Pousando meus pés em nuvens de sonhos, anseio que, em algum momento, essa discussão possa ancorar iniciativas voltadas à comunidade do Veloso, de modo que esse ou outros projetos ultrapassem o momento vivido, tornando-se mais que uma lembrança retida na memória de alguns poucos. Que possa firmar-se em um espaço que se faça possível a experiência compartilhada e transmissível, tal como a construção de memórias coletivas a partir da valorização da identidade do indivíduo socialmente inserido em seu grupo. Gerando, tendo em vista não apenas a comunidade do Veloso, mas quaisquer outros segmentos sociais, práticas e políticas por meio de instituições culturais em conjunto com articulações locais, visando resultados matizados pela experiência e pela configuração de identidades de resistência e de projeto, capazes de causar mudanças na realidade de sujeitos socialmente invisibilizados e oprimidos.

Pensar nessa possibilidade é algo que me toma. Talvez, pela lembrança da potência do que juntos realizamos. E talvez, também, por saber que essa potência precise ser alimentada, como num constante processo de (re)configuração. Inconscientemente, cada vez que me aproprio daquelas lembranças, sou mobilizada por formas múltiplas de (re)lembrar o Veloso. E que, cada vez que acesso as fotos em que o Sr. Deusdeth, materialização da história e do coração do Veloso, e que agora nos acompanha de um outro plano, nos guia em caminhadas e rodas de conversa, sou atingida pela urgência de falar sobre as pessoas do Veloso. Tenho a sensação de que, talvez, esse seja meu alarme de incêndio particular.

A partir de todas as discussões e reflexões que aqui mobilizei, enfatizo que compreendo a memória e a identidade em suas naturezas dinâmicas, frutos datados e localizados histórica e socialmente de ações de indivíduos que estão, a todo o tempo, reconfigurando-as. Esse processo não acontece de forma tênue - é permeado por conflitos, tensões, negociações tanto entre os

sujeitos, quanto entre esses sujeitos e os elementos ao seu redor em geral. Nessa perspectiva, é possível perceber a representação da memória e da identidade, através das práticas e narrativas museais, como discursos ideológicos e, por isso, limitados em sua narrativa.

Essa percepção é reflexo do jogo social que transita a história na sua relação com o ato de narrar enquanto transmissibilidades de determinados valores, sobretudo hegemônicos. É tanto o que reflete a dupla dimensão da lembrança e do esquecimento da memória, quanto o que reflete um espaço social de inúmeras disputas, sejam elas simbólicas, econômicas ou políticas. As narrativas promovidas pelas instituições, dessa forma, podem tanto assumir o papel de ferramenta na perpetuação de formas de opressão, quanto abrir espaços para novas formas de ser e estar no mundo, reafirmando-se enquanto espaço de resistência.

Diante de tantas possibilidades de se fazer educação patrimonial, chego à conclusão (lembro, sempre aberta a ressignificações) de que sua potência enquanto prática está no processo dialógico e democrático. É importante enfatizar o papel do educador enquanto mediador do conhecimento e participe desse processo dialógico de interação social, que também é ideológico. Processo esse que assume o compromisso com a alteridade e a diversidade cultural, no rastro de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, e que, ao preconizar a participação ativa dos sujeitos sócio-históricos com o patrimônio cultural, consiga acolher e promover suas múltiplas sensibilidades, que mostram-se, sobretudo, em insurgência.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Editora: Martins Fontes. São Paulo, 2007. Acesso em 23 Jul 2021.
- ARAÚJO, G, F. BARBOSA, A de S. Cultura e identidade Nacional nos anos Vargas: tensões e contradições da uma cultura oficial. **Revista de Ciências do Estado-REVICE**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revice/article/view/5009>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ARAÚJO, H. M. M. **Museu da Maré: educação, memórias e identidades**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21758/21758_1.PDF>. Acesso em 21 jan. 2022.
- _____. Educar através da(s) memória(s). Araújo, Helena Maria Marques.e-mosaicos - **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. CAP-UERJ, v.6, n.12, 2017, p. 214-225. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30260/21462>>. Acesso em 20 jan. 2022.
- ARAÚJO, Z. Patrimônio da cultura negra. In: **Revista Palmares - Cultura Afro-Brasileira**. Ano IV - número 4 - Outubro, 2008. Disponível em <<https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista04.pdf>>. Acesso em 20 jan 2022.
- FREIRE, N; FAUSTINO, M. C. M. Populações Vulneráveis e Patrimônio Cultural Urbano: Vivência e Apropriação em Ouro Preto (MG). In: I FÓRUM DE CAPACITAÇÃO DE AGENTES MUNICIPAIS DE FISCALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL, 1. ed, 2018, Ouro Preto. **Anais do Congresso Mineiro de Direito do Patrimônio Cultural**. v. 1., 2018, p. 1-492.
- FLORENCIO, Sônia. et al. Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos. 2 ed. **Rev. Ampl.** Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc. 2014.
- BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- _____. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BENJAMIN, W. **O Narrador**. In: Magia e técnica, arte e política – Ensaio sobre literatura e história da cultura; tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197- 221
- _____. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987a.
- _____. **Obras escolhidas**. Vol. 2. Rua de mão única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 1987b.
- _____. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Organização e Prefácio de Márcio Seligmann-Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.
- BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BLOCH, M. **Introdução a História**. Lisboa. Publicações Europa-América, 1965.
- _____. **Apologia da História ou ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOCCARDI, G.; DUVELLE, C. **Introducing cultural heritage into the sustainable development agenda**. UNESCO. 2013. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/HeritageENG.pdf>>. Acesso em 20 jan 2022.

BONETI, L. W. **Educação para a justiça social, agentes insurgentes e a crise do instituído**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 47, p. 59-76, jan./abr. 2016. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1912/1813>>. Acesso em 20 jan. 2022.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. _____ . **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro/Capital Federal, 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm>. Acesso em 21 jan. 2022.

_____. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm>. Acesso em 21 jan. 2022.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 21 jan. 2022.

CAMPOS, Kátia Maria Nunes. Vestígios da mineração de ouro na Serra do Veloso: uma contribuição à geo-história de Ouro Preto – MG. **Revista Espinhaço**, 2014, 3 (2), p.15-27. Disponível em <<https://www.revistaespinhaco.com/index.php/revista/article/view/39>>. Acesso em 21 jan. 2022.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CANDAU, V. M. F. (org.). Construir ecossistemas educativos: reinventar a Escola. In: CANDAU, V. M. F. **Reinventar a Escola**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 11-16. Disponível em <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/candau-reinventar-a-escola.pdf>>. Acesso em 21 jan 2022.

CARTA CAPITAL. **Deputadas denunciam mau armazenamento de obras na Fundação Palmares: ‘Situação avassaladora’**. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/politica/deputadas-denunciam-mau-armazenamento-de-obras-na-fundacao-palmares-situacao-avassaladora/>>. Acesso em 13 jul. 2021.

CASTRIOTA, L. B. Intervenções sobre o patrimônio urbano: modelos e perspectivas. **Revista Fórum Patrimônio: ambiente construído e patrimônio sustentável**. v.1, n.1. Belo Horizonte, 2007. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/CASTRIOTA%252c%20Leonardo%20B_%20Interven%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20o%20patrim%C3%B4nio%20urbano%20-%20modelos%20e%20perspectivas.pdf>. Acesso em 07 jun. 2021.

CAU/RJ. **Nota sobre a transformação do Museu Nacional em Centro Dedicado à família imperial.** Disponível em <<https://www.caurj.gov.br/nota-sobre-a-transformacao-do-museu-nacional-em-centro-dedicado-a-familia-imperial/>>. Acesso em 14 Jul 2021.

CECIM, A. M. Baumgarten, Kant e a teoria do belo: conhecimento das belas coisas ou belo pensamento?. **Revista de Estética e Filosofia da Arte - Paralaxe.** v.2, nº1, 2014. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/31114/21531>>. Acesso em 21 jan. 2022.

CHAGAS, M. Cultura, Patrimônio e Memória. **Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação.** n. 31. Porto Alegre, 2002. p. 15-29. Disponível em <<http://mariochagas.com/wp-content/uploads/2020/05/36culturapatrimonio.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2022.

CHAGAS, M. de S.; ABREU, Regina. Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social. **MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia.** n. 3, p. 130-152. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <<http://mariochagas.com/wp-content/uploads/2020/01/20museudamare.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2022.

CHAUÍ, M. S. **Conformismo e resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, N. R. C. PRADO, G. V. T. Memórias e sensibilidades numa produção de conhecimentos histórico-educacionais. **Revista Memória em Rede.** v.10, n.17. Pelotas, 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/11023/7203>>. Acesso em 21 jan. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha.** Trad. Paulo Naves 2a ed. São Paulo: ed. 34, 2010.

ESPÓSITO, R. **As pessoas e as coisas.** São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Sob Bolsonaro, o IPHAN vive a paralisia mais longa desde antes da ditadura militar.** Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/04/sob-bolsonaro-iphan-vive-paralisia-mais-longa-desde-antes-da-ditadura-militar.shtml>>. Acesso em 12 Jun 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Lula é reeleito presidente do Brasil com mais de 57 mi de votos. 2006.** Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u86105.shtml>>. Acesso em 12 Jun 2021

FOLHA DE SÃO PAULO. **Com 83%, aprovação ao governo Lula bate recorde histórico, mostra Datafolha.** 2010. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2010/10/820667-com-83-aprovacao-ao-governo-lula-bate-recorde-historico-mostra-datafolha.shtml?cmpid=menupe>>. Acesso em 12 Jun 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Governo quer transformar Museu Nacional em Palácio Imperial e deixar acervo fora.** Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/03/governo-quer-transformar-museu-nacional-em-palacio-imperial-e-deixar-acervo-fora.shtml>>. Acesso em 14 Jul 2021.

FRAGO, A. V.; Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução Alfredo Veiga Neto. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4697358/mod_resource/content/1/FRAGO%2C%20A.%20

V.%20ESCOLANO%2C%20A.%20Do%20espa%C3%A7o%20escolar%20e%20da%20escola%20co mo%20lugar%20propostas%20e%20quest%C3%B5es..pdf>. Acesso em 21 jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 34ª Ed, 2021.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP). Retrato do Acervo. Três décadas de dominação marxista na Fundação Cultural Palmares. **Relatório Público 01 - CNIRC**. 2021. Disponível em <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/cnirc-01-gab-10-06-21.pdf>>. Acesso em 12 Jul 2021

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALZERANI, M. C. B. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM - Memória, História e Educação**. Ano 21, n. 28, 2008. Disponível em <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/152>>. Acesso em 21 jan. 2022.

GAY, P. **A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GERALDI, J. W. **Perspectivas Críticas dos Estudos da Linguagem do Círculo de Bakhtin**. 2016.

GEWIRTZ, S. Reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 7-12, jan./jun. 2007.

GOHN, M. G. M. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 18, n. 39. 2016. p. 59-75. Disponível em <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3615>>. Acesso em 21 jan. 2022.

GONÇALVES, J. R. S. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, Izabela; Filho, Manuel Ferreira Filho. **Antropologia e Patrimônio cultural: trajetória e conceitos**. Brasília, Associação Brasileira de Antropologia, 2012. p. 59-74. Disponível em <http://www.portal.abant.org.br/publicacoes2/livros/Antropologia_e_Patrim%C3%B4nio_Cultural_tr ajet%C3%B3rias_e_conceitos.pdf>. Acesso em 21 jan. 2022.

GREENBLATT, S. O novo Historicismo: ressonância e encantamento. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 1991, p. 244-261. Disponível em <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2323>>. Acesso em 21 jan. 2022.

GUIMARÃES, M. F. **O corpo e as sensibilidades modernas: Bragança (1900-1920)**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/666>. Acesso em: 21 jan. 2022.

_____. **Corpo e Cidade: Sensibilidades, Memórias e Histórias**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

G1. **Jair Bolsonaro é eleito presidente e interrompe série de vitórias do PT**. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/jair-bolsonaro-e-eleito-presidente-e-interrompe-serie-de-vitorias-do-pt.ghtml>>. Acesso em 29 jun. 2021.

HADLER, M. S. D.; BERNARDES, M. E. Memória e escola: olhares sensíveis para um patrimônio cultural. **Revista Horizontes**, 35(1), 2017, p. 59-70. Disponível em <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/463>>. Acesso em 21 jan. 2022.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf>. Acesso em 21 jan. 2022.

IPHAN - Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Carta de Veneza**. 1964. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=236>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos**. Trad.: F. Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LÖWY, M. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, [tradução das teses] Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Muller. São Paulo: Boitempo, 2005.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1

MATEUS, S. A Experiência e a Vivência - proposta de uma teoria modular da comunicação. VIII CONGRESSO SOPCOM, 8 ed., 2013. **Anais do VIII CONGRESSO SOPCOM**. Outubro, 2013. Disponível em <https://www.academia.edu/9961739/A_Experi%C3%Aancia_e_a_Viv%C3%Aancia_proposta_de_uma_teor%C3%A7a_modular_da_comunica%C3%A7%C3%A3o_Communication_s_Experience_and_Lived_Experience_>. Acesso em 21 jan. 2022.

MENESES, U. T. B. A História, Cativa da Memória?. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**. n. 34. São Paulo, 1992. p. 9-23. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70497/73267>>. Acesso em 21 jan. 2022.

MORENO, A.; SEGANTINI, V. Conhecer a história pelos cinco sentidos: na cidade com Alfredo Camarate e Machado de Assis. In: **Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. Disponível em <<http://projetos.eeffto.ufmg.br/cemef/2017/12/07/moreno-a-segantini-verona-campos-conhecer-a-historia-pelos-cinco-sentidos-na-cidade-com-alfredo-camarate-e-machado-de-assis-in-marcus-taborda-de-oliveira-org-sentidos-e-sensibilidades-s/>>. Acesso em 21 jan. 2022.

NASCIMENTO, F. B. Arquitetos Modernistas. In: REZENDE, M. B.; GRIECO, B.; TEIXEIRA, L.; THOMPSON, A. (Orgs.). In: **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 1. ed. Rio de Janeiro,

Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (verbeta). Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/21/arquitetos-modernistas>>. Acesso em 07 jun. 2021.

NERY, A. Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: uma possibilidade. In: NERY, A. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Brasília, 2007. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709194/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf>. Acesso em 21 jan. 2022.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo: PUC, n.10, 1993. p. 07-28. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>>. Acesso em 21 jan. 2022.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU. V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. n. 26(1). 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 21 jan. 2022.

OLIVEIRA, Leandro Duque de. **Ocupação urbana de Ouro Preto de 1950 a 2004 e atuais tendências**. Dissertação (mestrado), UFOP/MG, 2010.

PAIM; A. R.; PAIM, E. A.; GUIMARÃES, M. F.; GALZERANI, M. C. B. Tessitura de Memórias e Histórias Educacionais: projetos marcos históricos e geográficos da cidade de Campinas/SP. **Revista Memória em Rede**. v. 2, n.7. Pelotas, 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/9494/6276>>. Acesso em 21 jan. 2022.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Sensibilidades na História: memórias singulares e identidades sociais**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PENNA, T. A. Nova barbárie segundo Benjamin. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CIDADANIA CULTURAL: DIÁLOGOS DE GERAÇÕES, 4. ed., 2009, Campina Grande. **Anais do IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: diálogos de gerações**. Campina Grande, Editora EDUEPB, 2009. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/253937363/13>>. Acesso em 21 jan. 2022.

ROLNIK, R. Paisagens para renda, paisagens para vida: disputas contemporâneas pelo território urbano. **Revista Indisciplinar**. n. 5(1). 2019. p. 18-49. Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/3274>>. Acesso em 3 set. 2021.

RUTHERFORD, J. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: **Identity: Community, Culture, Difference**. London: Lawrence and Wishart, p. 207-221, 1990. Disponível em <<http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/90186/444c4a43b13aec92039a31bef35c4945.pdf?1364059011>> . Acesso em 21 jan. 2022.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Lisboa: Editorial Caminho, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÃO, M. C. R. **Diferentes olhares sobre a preservação das cidades: entre os dissensos e os diálogos dos moradores com o patrimônio.** 266 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, B. C. B. A experiência museológica: Conceitos para uma fenomenologia do Museu. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS.** Unirio | MAST. vol. 5, no 2. 2012. Disponível em <<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/issue/view/14>>. Acesso em 21 jan. 2022.

SOUZA, A.L.S.; SITO, L. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VOVIO, C.; SITO, L.;GRANDE, P. **Letramentos.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Como é possível educar Sentidos e Sensibilidades? In: **Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/rqdwZ9qhhNFVNY5KtdyxgPN/?lang=pt>>. Acesso em 21 jan. 2022.

_____. Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades na História da Educação: algumas indicações teóricos-metodológicos. **Revista História da Educação (Online).** v. 24. 2020. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/97469>>. Acesso em 21 jan. 2022.

TESSITORE, V. **Como implantar centros de documentação.** São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial. v. 9. 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria.** Rio: Zahar, 1981.

_____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Org. Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas: Unicamp, 2001.

TOLENTINO, Á. B. **Espaços que suscitam sonhos: narrativas de memórias e identidades no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo.** Dissertação (mestrado). UFPB/CCHLA. João Pessoa, PB, 2016a.

_____. **O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática.** IN: TOLENTINO, Á. B., Emanuel (orgs.). Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático 5. João Pessoa: Iphan-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016b, p.38-48. Disponível em <https://www.academia.edu/30399303/O_que_n%C3%A3o_%C3%A9_educac%C3%A7%C3%A3o_patrimonial_cinco_fal%C3%A1cias_sobre_seu_conceito_e_sua_pr%C3%A1tica>. Acesso em 21 jan. 2022.

TRILLA, J. G. E.; ARANTES, V. A. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008.

UNESCO. **Textos fundamentais da Convenção do Patrimônio Mundial de 1972.** Edição 2005. Disponível em <<https://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>> . Acesso em 21 jan. 2022.

UOL. **Criticado pela ONU, presidente da Fundação Palmares coleciona retrocessos.** Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/04/10/criticado-pela-onu-presidente-da-fundacao-palmares-coleciona-retrocessos.htm>>. Acesso em 13 Jun 2021.

VIEIRA; M. J. G.; CONCEIÇÃO, E. B. O.; SANTOS, L. D. D. **Espaços não-formais: promoção de letramento cultural e científico na sociedade.** X COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 10 ed., 2016. São Cristóvão/SE. **Anais do X Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”.** Educon, São Cristóvão, Volume 10, n. 01, p.1-9, set/2016. Disponível em

<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8918/68/espacos_naoformais_promocao_de_letramento_cultural_e_ci_entifico.pdf>. Acesso em 21 jan. 2022.

VIEIRA, A. M. D. P.. A história cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas. nº 61, p. 367-378. 2015. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640533>>. Acesso em 21 jan. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.