Patrimônio e Ações Educativas: A Prática e Suas Perspectivas

Introdução

Esta nossa Reunião Técnica reúne profissionais cujas atividades estão intimamente ligadas ao patrimônio. Portanto, definir patrimônio seria "chover no molhado". Entretanto, peço licença para trazer as definições de dois autores e partir delas para tentar chegar às questões que, acredito, devam embasar as perspectivas das ações educativas voltadas ao patrimônio.

Nestor Garcia Canclini o define assim:

> *"O patrimônio cultural — ou seja, o que um conjunto social considera como cultura própria, que sustenta sua identidade e o diferencia de outros grupos — não abarca apenas os monumentos históricos, o desenho urbanístico e outros bens físicos; a experiência vivida também se condensa em linguagens, conhecimentos, tradições imateriais, modos de usar os bens e os espaços físicos. " (Canclini, 1994: 99)*

Mário Chagas diz que o patrimônio é

"Um conjunto determinado de bens tangíveis, intangíveis e naturais envolvendo saberes e práticas sociais, a que se atribui determinados valores e desejos de partilha (perspectiva sincrônica) entre contemporâneos e de transmissão (perspectiva diacrônica) de uma geração para outra geração." (Chagas, 2002: 36)

O patrimônio como campo de educação

Usando a expressão de Pierre Nora, já por demais conhecida de todos nós, o patrimônio é "lugar de memória". Sendo lugar de memória, a dimensão inter-relacional entre os seres e entre os seres e as coisas se faz presente. Valores e significados lhe são atribuídos.

O patrimônio, portanto, é um campo extraordinário onde as pessoas podem vivenciar uma série de experiências e, conseqüentemente, é campo de educação.

Entretanto, para se atuar nesse campo de educação, devemos ter em mente, logo de saída, que vivemos numa sociedade de classes e, como nos lembra Eunice Durham,

> *"Devemos partir, por conseguinte, da constatação da existência, em nossa sociedade, de uma heterogeneidade cultural produzida por uma diferenciação das condições de existência, que se prende à estrutura de classe e resulta da reprodução de um modo de produção. Mas deve-se considerar também que esta diversidade está permeada, por sua vez, por distinções regionais associadas às peculiaridades de recursos naturais e a condições demográficas e históricas particulares que lhe dão conteúdos e formas específicas." (2004: 32)*

Retomando os autores citados, Garcia Canclini e Chagas, eles chamam a atenção, e novamente concordo com eles, para o fato de que os projetos de preservação patrimonial não são isentos. Vivendo numa sociedade de classes, regra geral, são os setores dominantes econômica e intelectualmente que definem quais os bens que são superiores e merecem ser conservados.

Chagas diz que o patrimônio cultural é terreno em construção, fruto de eleição e campo de combate e que todo projeto de preservação patrimonial resulta de exercício de poder, ainda que em muitos casos a sua justificativa seja apresentada em nome do perigo da destruição ou de hipotéticos valores que todos devem acatar e reconhecer. E completa dizendo que "isto fica patente na construção de marcos patrimoniais, corporificados no espaço e transmitidos no tempo, perpetrada por movimentos sociais com diferentes orientações ideológicas. (2001)

Garcia Canclini aponta que "o patrimônio cultural expressa a solidariedade que une os que compartilham um conjunto de bens e práticas que os identifica, mas também costuma ser um lugar de cumplicidade social. As atividades destinadas a defini-lo, preservá-lo e difundi-lo,

amparadas pelo prestígio histórico e simbólico dos bens patrimoniais, incorrem quase sempre numa certa simulação ao sustentarem que a sociedade não está dividida em classes, etnias e grupos, ou quando afirmam que a grandiosidade e o prestígio acumulados por esses bens transcendem essas frações sociais." (1994: 96)

E chama a atenção para o fato de que mesmo nos países em que a legislação e os discursos oficiais adotam a noção antropológica de cultura, que confere legitimidade a todas as formas de organizar e simbolizar a vida social, existe uma hierarquia dos capitais culturais: vale mais a arte que os artesanatos, a medicina científica do que a popular, a cultura escrita do que a oral. Nos países democráticos, ou onde os movimentos revolucionários conseguiram incluir saberes e práticas de indígenas e camponeses na definição de cultura nacional, como no México — ele exemplifica —, os capitais simbólicos dos grupos subalternos têm um lugar subordinado, secundário, dentro das instituições e dos dispositivos hegemônicos.

O mesmo podemos afirmar em relação ao Brasil, que já desde 1988, em sua Constituição, estabelece um conceito mais amplo de patrimônio e que, a partir do final da década de 1990, a preocupação com o imaterial foi registrada em seminário realizado por ocasião do 60º aniversário do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultura (IPHAN/Minc), que culminou com Decreto[1] que instituiu o *Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial* que constituem patrimônio cultural brasileiro e criou o *Programa Nacional do Patrimônio Imaterial*, que visa à implementação de política específica de inventário, referenciamento e valorização desse patrimônio.

Mas ao trazer tais considerações sobre o patrimônio preservado, que fique claro que não estou propondo demolir ou abandonar o patrimônio já consagrado. Trata-se, isso sim, de se ter uma visão de que o espaço da cidadania trabalha com a significação coletiva, expressando as experiências sociais. Trata-se, portanto, de trabalhar com a memória social, compreendendo

[1] Decreto nº 3551, de 04 de agosto de 2000.

que as desigualdades na sua formação e apropriação exigem que se o estude também como espaço de luta material e simbólica entre as classes, etnias e os grupos.

E trata-se, conseqüentemente, de se ter uma proposta pedagógica consoante com o objetivo de se trabalhar com a memória social.

As ações educativas com o patrimônio

Minha fala nesse momento vai estar focada no patrimônio consagrado, ou seja, nos monumentos e, principalmente, nos museus com seus prédios e bens culturais consagrados. Imagino que a fala de Lúcia Yunnes, companheira dessa mesa nessa manhã, deverá abordar as ações educativas voltadas para os saberes populares.

Um primeiro cuidado que devemos ter em nossa prática educativa relacionada ao patrimônio consagrado é exatamente **não desconhecer** que ele seja representativo de uma elite dominante. Chagas diz que diante da impossibilidade prática de ocultar o fato do patrimônio ser representativo de uma elite dominante, e diante da necessidade de se recorrer a uma ação educativa **eficaz** como forma de 'assegurar a defesa do patrimônio de arte e de história do país', alguns educadores que trabalham diretamente com museus, monumentos e todo o conjunto do patrimônio histórico, artístico e ambiental, têm realizado consciente ou inconscientemente uma opção pela educação institucionalizada, autoritária e burocrática, que considera o bem cultural e o seu uso educacional como um **dado**, uma **dádiva**, uma **doação**, como alguma coisa **pronta**, **acabada**, quando, em verdade, o próprio homem é um ser em metamorfose constante.

Na verdade, esses educadores praticam o que se assemelha ao que Paulo Freire (1994) denominou de "prática bancária de educação", onde "educar é o ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos dos que sabem aos que não sabem... onde a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los." (p.58)

Em contrapartida a esse tipo de educação, Freire propõe a educação libertadora, que se orienta no sentido da humanização de educando/educador, com uma ação infundida da própria crença nos homens, no seu poder criador, com um pensar autêntico. A questão, entretanto, chama ele a atenção, é que "pensar autenticamente é perigoso." (p. 59)

Ou seja, é necessário entender a educação como uma prática para a cidadania, compreendendo-a como a garantia de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e, simultaneamente, como formadora de indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.

A mesma posição devemos adotar com relação à educação com o patrimônio consagrado: garantia de acesso aos bens culturais produzidos historicamente e guardados pela humanidade, mas, simultaneamente, preocupada com a formação de indivíduos críticos, criativos e autônomos.

Freire diz que "Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão." (p. 78)

E se assumimos, na prática da educação com o patrimônio, que o nosso enfoque principal é o indivíduo, então o monumento e o museu _ seu prédio e objetos _ são os meios para que se atinja os objetivos: formação de indivíduos críticos, criativos e autônomos.

Nessa perspectiva, que reflexões podemos desenvolver?

As perspectivas na educação com o patrimônio

Em primeiro lugar, considerar que o homem é um sujeito histórico-social que vive na e produz cultura.

Em segundo lugar, se aceitamos que o enfoque está no indivíduo, a ação educativa com o patrimônio deve ser analisada da perspectiva do visitante. E, de pronto, sabemos que as

respostas à experiência vivida com o patrimônio serão diferenciadas. Numa visita a um monumento ou a um museu, o visitante constrói significados a partir desses bens culturais, usando estratégias interpretativas.

O significado que o visitante vai construir é pessoal, social e político. Pessoal porque está associado aos seus construtos mentais existentes e, como sujeito histórico-social, ao modelo de idéias nas quais baseia suas interpretações de sua experiência de mundo. Social, porque o significado é influenciado pelos outros significantes do indivíduo _ família, grupos, amigos, etc; enfim, a comunidade a que pertence. E político, porque os significados pessoais e sociais surgem como resultado das chances na vida, da experiência social, do conhecimento e idéias, das atitudes e valores. Fica claro, portanto, e disso não podemos nos esquecer, que efeitos de classe, gênero e etnicidade atravessam os significados pessoal, social e político. Os significados, conseqüentemente, diferem culturalmente, porque são construtos culturais.

O visitante, portanto, é ativo. Ele interpreta, constrói significados, mesmo quando não o permitimos, quando não damos espaço para ouvi-lo. Regra geral, construímos interpretações para o visitante, ao montarmos uma exposição ou ao realizarmos a chamada visita guiada.

O visitante, conseqüentemente, construirá significados relevantes a partir das oportunidades que lhe sejam oferecidas. E o que seriam significados relevantes?

Do meu ponto de vista, a construção de significados relevantes deve contribuir para que a consciência crítica possa desenvolver-se. O trabalho de leitura e decodificação do significado de um monumento, de uma exposição ou de objetos deve buscar "situá-los em seus devidos contextos históricos, que merecem ser descortinados inclusive no sentido da recuperação das características históricas que não estão contempladas nas peças analisadas", usando as palavras de Corsetti (2000: 55). E continuando ainda com as suas palavras: "Assim, objetos culturais produzidos, por exemplo, pelos setores da elite de uma dada formação histórica possibilitam resgatar o que ali não está dito, ou seja, os aspectos culturais relacionados aos segmentos sociais não contemplados na constituição dos acervos museológicos." (p. 55)

Construir significados relevantes é também trazer o patrimônio cultural para a dimensão do entendimento do presente, para um compromisso com o mundo em que se vive e de ter desejos de transformá-lo. Como nos lembra Leandro Konder (1989: 22), "Para Benjamin (Walter), a volta ao passado não é feita para conhecê-lo, mas para, servindo-se dele,'colocar o presente numa situação crítica'".

Ou, ainda, juntando passado e presente de forma crítica, e tomando a fala de Ramos (2004: 21), que defende que a ida ao museu deve ser precedida da utilização de materiais do cotidiano como indícios de práticas que se fazem nas relações sociais, e diz que se pouco refletimos sobre nossos próprios objetos, a nossa percepção de objetos expostos no museu será também de reduzida abrangência:

> *"Conhecer o passado de modo crítico significa, antes de tudo, viver o tempo presente como mudança, como algo que não era, que está sendo e que pode ser diferente. Mostrando relações historicamente fundamentadas entre objetos atuais e de outros tempos, o museu ganha substância educativa, pois há relações entre o que passou, o que está passando e o que pode passar."*

Construir significados relevantes pressupõe, ainda, a forma de comunicação a ser adotada na ação educativa. Se parto do princípio, com Paulo Freire, de que existir humanamente é pronunciar o mundo, a comunicação com o visitante exige uma forma de comunicação em que não haja análise de poder, ou seja, em que a pronúncia do mundo não seja considerada tarefa de pessoas seletas, mas sim uma aproximação em que ambas as partes, educador e visitante, desenvolvam processos ativos mútuos. Ambos trabalhando juntos para produzir uma interpretação compartilhada, em que crenças e valores são respeitados e compartilhados. Uma comunicação baseada numa relação dialógica. Uma relação baseada nas reflexões sobre linguagem e pensamento de Vygotsky[2], que aponta, presente na linguagem, no diálogo e na interação, sempre, o sujeito e o outro.

---

[2] Lee Semenovitch Vygotsky, semiólogo e psicólogo soviético, trabalhado na minha dissertação de Mestrado intitulada "Lição das Coisas (ou Canteiro de Obras) através de uma metodologia baseada na Educação Patrimonial", apresentada ao Departamento de Educação da PUC-RJ, em 1997.

Podemos afirmar, portanto, que uma nova pedagogia do patrimônio se impõe. Uma pedagogia, primeiramente, com um compromisso político, com um compromisso com o social. E uma pedagogia interativa, onde o educando e o educador que trabalha com o patrimônio tenham o mesmo valor e o mesmo aporte.

Do meu ponto de vista, aposto na proposta da pedagogia crítica, uma pedagogia que leva em conta "como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes." (Giroux e Simon, 1994, p. 95). Uma pedagogia que considera a esfera da cultura popular, sem a visão dicotômica costumeira, e que, no caso dos museus, não deixará somente aos museus comunitários, de folclore e cultura popular tais tarefas. Pois uma das tarefas da pedagogia crítica é oferecer aos estudantes (no nosso caso, aos visitantes do museu) uma série de identidades e possibilidades humanas que emergem **no meio de**, **dentro** e **entre** diferentes zonas de cultura.

A pedagogia crítica preocupa-se com o modo pelo qual os estudantes (os visitantes do museu) constroem significados, quais são as categorias de significados e que crenças e valores eles trazem. Reconhece que as pessoas "escrevem" significados, mais do que o encontram ou recebem. Reconhece a heterogeneidade de classe social e cultural, sem encobrir os conflitos que possam emergir.

Trabalhando entre estudos culturais e teoria educacional, na pedagogia crítica o conhecimento é sempre relacionado com as relações entre poder, linguagem, imaginação, relações sociais e ética. E essa pedagogia reconhece que assim como conhecimento e cultura constróem identidades individuais, que identidades também são estruturadas através dessas relações.

No museu, a pedagogia crítica pode fazer diferença negociando o significado e a importância das coleções; vendo as exposições dos museus como declarações provisórias; tornando visíveis culturas marginais.

Conclusões

Finalizando, creio que deixei claro o meu posicionamento no sentido de que a educação com o patrimônio não está centrada no monumento ou nos objetos, mas sim no indivíduo, e que o monumento ou o objeto será o meio, ou ainda, usando a expressão de Ramos (2004: 32), será o "objeto gerador", numa analogia com a "palavra geradora" de Paulo Freire. O objetivo primeiro do trabalho com o "objeto gerador", diz ele, é exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano.

As perspectivas para a educação com o patrimônio devem se pautar por embasamentos conceituais relacionados à cultura, à educação, à comunicação/interpretação e, no caso dos museus, à museologia.

Os procedimentos ou metodologias poderão ser os mais diversos, mas nunca sem uma fundamentação.

Resumindo, penso que a educação com o patrimônio deve:

- buscar trazer para a sua ação o que o bem cultural pode oferecer para uma discussão a respeito da relação do indivíduo com a realidade;
- buscar a identificação de significados e sentidos, num contexto que é diferente para o usuário, já que percepções e identificações de significados e sentidos variam de acordo com as experiências passadas de cada um, vivenciadas dentro de seu contexto histórico-social;
- tratar o bem cultural propondo hipóteses sobre o que significa para o indivíduo, buscando um movimento de recriação e reinterpretação das informações, conceitos, significados e sentidos nele contidos.

E concluo trazendo a Prof. Sônia Kramer que, interessada, na formação de professores, na relação escola/cultura, diz:

"Penso que, no museu, o mais importante não é o que vemos, mas que possamos construir um modo de olhar em que razão e sensibilidade aliadas teçam uma maneira crítica e sensível de ver as coisas e de compreender suas histórias." (Kramer, 1998: 210)

Referências

CABRAL SANTOS, Magaly de Oliveira. Lições das Coisas (ou Canteiro de Obras) Através de uma Metodologia baseada na Educação Patrimonial. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Educação da PUC-RJ, setembro/1997.

CHAGAS, Mário. "Linguagens, Tecnologias e Processos Museológicos". Texto apresentado no Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia/USP, 2001. (mimeo)

_____. As oficinas educativas do Museu Casa de Rui Barbosa - patrimônio cultural, memória social e museu: estímulos para processos educativos. In: Jornada Museológica: notícias sobre museus-casas. Papéis Avulsos nº 43. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002, p. 31 – 49.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. In: Ciências & Letras nº 27. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, jan./jun. 2000, p. 49 – 57.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A Dinâmica da Cultura – ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

GARCIA CANCLINI, Nestor. "O patrimônio cultural e a construção do imaginário nacional". In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Cidades, nº 23, Rio de Janeiro: IPHAN/Minc, 1994, p. 94-115.

GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. "Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". In: MOREIRA, A. Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

KONDER, Leandro. Walter Benjamin: O Marxismo da Melancolia. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1989.

KRAMER, Sônia. Produção Cultural e Educação: Algumas Reflexões Críticas sobre Educar com Museu. In: KRAMER, Sônia e LEITE, M. Isabel (Orgs.). Infância e Produção Cultural. Campinas: Papirus, 1998.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. A danação do objeto – O museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.