

Olhares de Estranhamento: Pensando a Cidade como Patrimônio Público

ANTONIO SIMPLICIO DE ALMEIDA NETO*

À semelhança de qualquer amor, o amor pela arte sente repugnância em reconhecer suas origens. (Pierre Bourdieu)

Introdução

A educação patrimonial tornou-se temática freqüente nos cursos de formação de professores, particularmente de História, pautando-se na premissa de que o processo de escolarização seria momento propício e privilegiado para formar crianças e jovens capazes de valorizar e preservar o patrimônio histórico e cultural ou, dito de outra maneira, conscientizar para a preservação do patrimônio. Nas últimas décadas tal suposição ensejou diversos artigos, pesquisas, propostas e práticas escolares.

Por que mesmo é importante conhecer o patrimônio histórico e cultural de uma cidade? Quais motivos têm levado educadores e educandos em busca do chamado patrimônio em suas cidades? O que é patrimônio histórico e cultural? Por que nem todos consideram importante tal patrimônio? Quais discussões antecedem a valoração do patrimônio? O debate sobre a temática do patrimônio é do âmbito público ou privado? A cidade pode ser pensada como patrimônio? Todos têm o mesmo apreço pelo patrimônio histórico e cultural? Tais questões inquietam e insuflam desejo de conhecer mais profundamente o que está sendo pensado e proposto quanto aos estudos voltados à cidade e seu patrimônio.

Tornada questão de cidadania, direito do cidadão na constituição de sua identidade cultural, a questão patrimonial vinculada aos processos educativos já era defendida por Mário de Andrade, que propugnava uma espécie de alfabetização cultural. Em carta escrita a Paulo Duarte, em setembro de 1937, às vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo, na qual discutia a importância da proteção do patrimônio

* Doutor, docente da Universidade Federal de São Paulo.

histórico e cultural e do Projeto de Lei sobre essa temática que vinha sendo discutido na Assembléia Legislativa de São Paulo, afirma:

Cumprir organizar os serviços, forçar a vitalidade dos museus e a criação de institutos culturais que ajam pelos processos educativos extrapedagógicos que cada vez mais estão se tornando os mais capazes de ensinar. O que há de mais admirável na pedagogia contemporânea é o seu caráter, por assim dizer, antipedagógico. (...) Sim, temos enorme necessidade de escolas primárias e de alfabetização. Mas a organização intelectual de um povo não se processa cronologicamente, primeiro isto e depois aquilo. (...) Não entreparemos, portanto, no sofisma sentimental do ensino primário. Ele é imprescindível, mas são imprescindíveis igualmente os institutos culturais em que a pesquisa vá de mãos com a vulgarização, com a popularização da inteligência. (...) O meu modo de ver é que esta campanha, a lei federal sobre o nosso patrimônio, a lei estadual idêntica que você está preparando, são como a escola primária. Não basta ensinar o analfabeto a ler. (...) Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização. (DUARTE, 1985: 153-4)

Mário de Andrade resalta um ponto precioso em suas observações: certa pedagogia antipedagógica. Sugere práticas que, tendo o objetivo de “alfabetizar” para o patrimônio, criam formas diversas de tornar populares os lugares da cultura em amplos processos de tomada dos próprios espaços. Tal proposição, de 1937, chama a atenção por tratar-se de algo inusitado à época e provocativo aos dias atuais, não pedagogizar o tema com aulas de patrimônio, mas apropriar-se deles num processo de reconhecimento e pertencimento.

Algumas décadas depois, por ocasião do Congresso Internacional “Patrimônio Histórico e Cidadania – o Direito à Memória”, ocorrido na cidade de São Paulo em 1991, os participantes assinalaram em documento final do evento, a importância de que tanto os profissionais de educação como as propostas curriculares deveriam abranger em seu escopo a questão do patrimônio histórico e cultural:

Cabe ao ensino de 1º e 2º graus integrar em seus currículos e programas escolares formas de incentivar ações concretas nesta área, incorporando atividades no campo da história oral, do contato com acervos arquivísticos ou museológicos, e com paisagem urbana, de modo a vivenciar uma relação democrática com as diferenças do passado e do presente. (SMCSP/DPH, 1992: 230)

Em 1999, o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – lançou o Guia Básico de Educação Patrimonial, decorrente de debates que datam do início da década de 1980, indicando metodologia que envolve etapas bem definidas a serem seguidas – observação, registro, exploração e apropriação – objetivando identificar o objeto estudado, fixar o conhecimento, desenvolver capacidade de análise e internalizar a valoração do bem cultural.

Nos desdobramentos das discussões da temática, o próprio entendimento e conceituação do que seja patrimônio, lembra Oriá (1997), deixou de ser associado apenas aos monumentos e edifícios antigos passando a abranger também os bens naturais e culturais, materiais e imateriais, tangíveis ou intangíveis, asseverado pela Constituição Brasileira: “*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*” ((1988, artigo 216). Assim, constituem-se como patrimônio cultural brasileiro, não só alguns monumentos e casarões, mas também o ofício das paneleiras de Goiabeiras (2002), o ofício das baianas do acarajé (2005), a cachoeira de Iauaretê (2005), a feira de Caruaru (2006) e o frevo (2006), por exemplo (PELEGRINI e FUNARI, 2008: p. 74).

Na esteira deste debate, programas, estratégias e projetos pedagógicos são propostos como forma de possibilitar o acesso aos mais variados bens históricos e culturais, bem como sensibilizar quanto à importância de sua preservação. Ocorre, entretanto, que no investimento em tais proposições, nem sempre se considera a abissal distância existente entre este bem simbólico – o patrimônio histórico e cultural – e determinados grupos sociais que não possuem sequer os mecanismos cognitivos, competências internalizadas tornadas *habitus*, necessários para a apreensão e

valorização deste patrimônio como tal, uma vez que são excluídos e alijados até das condições mais elementares implicadas na cidadania.

1. O “amor” pelo patrimônio histórico-cultural

Ancorado em pesquisa realizada junto ao público de museus¹ da Europa no início da década de 1960, Bourdieu e Darbel apresentam instigante discussão sobre o mito do gosto inato, segundo o qual, o gosto e amor pela arte – expresso nas visitas aos museus, bem como frequência e tempo de permanência; capacidade e critérios de análise das pinturas e demais obras; referências a artistas preferidos; correlação entre visitas a museus, cinema e teatro – seriam naturais, dada a invisibilidade dos mecanismos sociais de aquisição do gosto culto que possibilita a plena fruição das obras de arte.

Aspectos como classe social, grau de instrução, tipo de formação, nível cultural da família, acesso à cultura, atuação profissional, confluem para um lento processo de aculturação rumo à formação do gosto culto artístico, constituindo uma espécie de nobreza cultural – que se distingue dos demais indivíduos aparentemente iguais – capaz de apreciar obras de arte como bens simbólicos, porque detém os meios apropriados para sua decifração (BOURDIEU e DARBEL, 2007: 71). Àqueles a quem não foi possibilitada a longa convivência e familiaridade com os códigos necessários para a fruição estética, restaria uma apropriação primária da arte, com os mecanismos tomados de empréstimo das experiências cotidianas, que não vão muito além do mero reconhecimento do objeto representado (*ibidem*: 79), uma vez que o “... *amor pela arte nasce de um convívio bem prolongado e não de golpe repentino*”. (*ibidem*: 90).

Esse lento processo, no entanto, carrega em si a perversidade da ocultação do engenho que separa cultos de bárbaros – fazendo com que os homens de cultura acreditem na barbárie, levando os supostos bárbaros a se convencerem de sua própria barbárie –, dissimulando as condições sociais que produzem essa distinção, naturalizando os privilégios e legitimando a dominação. (*ibidem*: 167)

Ao desvelar o referido mito, os autores põem por terra a formulação segundo a qual a simples democratização do acesso aos bens culturais seria suficiente para

¹ Museus em Madri, Barcelona, Atenas, Delfos, Náuplia, Amsterdã, Haia, Utrecht, Milão, Lublin, Varsóvia, Cracóvia e Lodz.

propiciar maior igualdade nos modos de ver, compreender e usufruir a arte. Por outro lado, asseveram o papel fundamental da escola, que...

(...) poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encadeamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural.
(*ibidem*: 108)

Tal análise e suas conclusões instigam a problematizar o debate acerca do patrimônio histórico-cultural, ensejando o diálogo entre História, Ciências Sociais e Educação, no âmbito da educação patrimonial. Desta forma, é possível afirmar que o “amor” pelo patrimônio histórico e cultural, assim como o amor pela arte, pressupõe longo e lento convívio social com os bens tornados patrimônio e, fundamentalmente, com o discurso geral e específico que habita as discussões sobre essa temática, de modo a qualificar indivíduos com um “sistema de disposições duradouras” – *habitus* – que permita aos indivíduos fruir e valorar tais bens simbólicos.

Freqüentemente lamenta-se a insensibilidade dos indivíduos para com o patrimônio cultural, que se manifesta em descaso, depredação (em casos mais extremos) ou relação meramente utilitária e mercantil, flagrante nas hordas de turistas mais interessados no registro fotográfico que nos patrimônios, propriamente ditos. No âmbito da educação escolar, por vezes, parece que se acredita num “golpe repentino” que irá capturar os alunos para a nobre causa. Tal fato se constitui como um paradoxo: defende-se certa “alfabetização” patrimonial, o que supõe que os alunos não possuam tal conhecimento, mas espera-se deles que tenham uma disposição natural para perceber a importância do patrimônio, como se simples visitas a museus, centro histórico ou casario antigo, bastassem para sensibilizar sobre a importância da preservação do patrimônio. No entanto, quase nunca se questiona o fato de que nem sempre os próprios docentes possuem o “amor” pelo patrimônio histórico-cultural que, também para este grupo, decorreria de longo e lento cultivo.

Nas últimas décadas e nos grandes centros urbanos, a questão torna-se mais complexa, com a aceleração tecnológica exponencial nos processos de transformação históricos (SEVCENKO, 2001: 38), a perda de contato das gerações mais jovens com “o passado público da época em que vivem” (HOBSBAWN, 1994: 13) e a constituição de uma noção privada de cidadania (KOWARIK, 2009: 94). Tais aspectos, se não chegam a impossibilitar, ao menos ampliam as dificuldades de se efetuar trabalhos sobre educação patrimonial no ensino de História.

2. Cidade como patrimônio público

A proposição que se coloca, segundo o entendimento aqui apresentado, refere-se às possibilidades de se tomar a própria cidade como patrimônio público, que se tornam bastante restritas pelos mais elementares mecanismos de exclusão social. Trata-se, pois, de pensar a relação dos diferentes grupos sociais com a cidade e os processos de cultivo lento que levam a incorporação da noção de patrimônio histórico e cultural como um valor, bem como o papel da escola, particularmente no ensino de História, em tais processos.

Cáustica, elástica, feliz, atroz, histórica, plástica, simples, tenaz e veraz são algumas características da cidade, notadamente as megalópoles, assinaladas por Augusto de Campos no célebre poema concretista *cidadecitycity*² escrito em 1963. Também múltipla e única, lúbrica e voraz, feroz e fugaz. A operação de construção do poema consistiu em retirar o sufixo “cidade” de diversas palavras que qualificam a cidade (causticidade, felicidade, tenacidade, etc.) e colocá-lo ao final da longa frase – substantivando-a – que longitudinalmente compõem a silhueta de uma grande cidade com seus arranha-céus, prédios, casas, antenas, ruas e viadutos. A inquietação poética faz revelar aspectos que frequentemente passam despercebidos no dia-a-dia da cidade. A idéia central está no estranhamento frente à cidade e ao poema que nos instiga à leitura e compreensão.

Tais aspectos tão característicos dos grandes centros urbanos ganham invisibilidade, presentes e ausentes, deslocados pelas representações no palco da vida cotidiana, lugar da potência e impotência, onde tudo é normalização, onde transitam os

²“atrocaducapacaustiduplielastifeliferofugahistoriloqualubrimendimultipliorganiperiodiplastipubliirapareci prurustisagasimplitenaveloveravivaunivoracidadecitycity”.

indivíduos imersos na “*ilusão do imediato*” (LEFEBVRE A, 1991: 198), que “*se caracteriza pelo encontro e reunião de tudo o que constitui uma sociedade, produtos e obras. E nesse sentido a cidade foi e segue sendo a obra suprema, a obra das obras*” (LEFEBVRE, 2006: 261) e como tal “*contém uma utopia; é um lugar e um não lugar*” (*ibidem*: 251), local onde o “*passado, o presente e o possível não se separam*” (LEFEBVRE B, 1991: 105).

É dessa cidade que aqui se fala, lugar do encontro e exclusão, festa e prazer, diálogo e informação, criatividade e diversão, miséria e igualdade (LE GOFF, 1998). Ocorre que a simples circulação dos indivíduos e o eventual acesso aos bens culturais, tornados patrimônios, como frequentemente se apregoam em propostas escolares e se efetuam nas práticas educativas não provocam o deslocamento necessário capaz de promover o cultivo de olhares e práticas de apropriação da cidade como patrimônio.

Assim como o olhar *poiético* acima citado, são necessários outros olhares surgidos da inquietação com a cidade em seus mais diferentes aspectos: arquitetura, tipos humanos, grupos sociais, lugares, símbolos, comércio, indústria, circulação, sons, manifestações religiosas e culturais, monumentos, vias públicas, trânsito, habitações.

3. Fotografia e estranhamento da cidade

Criada na primeira metade do século XIX, a fotografia se disseminou na sociedade atual pelos fartos registros da imprensa, revistas especializadas, exposições, livros e sites. Tudo é documentado, eventos públicos e privados, desastres e festas, vida íntima e rituais sagrados. Com o advento da fotografia digital, o barateamento dos custos e as facilidades de se realizar o ato fotográfico até mesmo com um aparelho telefônico celular, a imagem fotográfica se vulgariza na cultura contemporânea.

Não obstante sua banalização, a fotografia assumiu razoável importância em estudos acadêmicos. No campo das pesquisas em história destaca-se a utilização desse registro iconográfico como fonte documental, além dos estudos sobre a história da própria fotografia e dos fotógrafos (KOSSOY, 2003). Também no ensino de História as fotografias são bastante utilizadas como suporte didático, principalmente pela farta presença em livros didáticos, mas que acabam servindo, salvo exceções, como meras ilustrações do texto escrito, apenas confirmando o fato histórico ali explicado.

Bittencourt sugere que o professor de História utilize a fotografia como documento, “*iniciando o aluno nas análises de leitura interna e externa*” (2004: 368), como deve ocorrer com outros tipos de documentos. Processa-se assim, um uso mais crítico e criativo da fotografia no ensino.

No âmbito desse artigo, em diálogo com as Ciências Sociais, a fotografia é apresentada como importante forma de se lançar um olhar de estranhamento sobre a cidade, entendida como patrimônio público, e sobre o patrimônio histórico e cultural, propriamente dito. Refiro-me à fotografia obtida pela ação dos sujeitos diretamente envolvidos na ação educativa, alunos e professores tornados fotógrafos, em sua relação com a cidade, buscando ângulos e detalhes, registrando o banal e o inusitado, revelando a certezas e incertezas, apontando o real e o imaginário.

Trata-se de, como sugere Martins, utilizar a fotografia como documento revelador do estranhamento daquilo que o fotógrafo vê (2009: 83), elemento disparador de reflexões sobre o cotidiano repetitivo e reprodutivo, ensejando novos olhares e relações com a cidade pautadas em bases mais significativas e necessárias para o debate aqui indicado.

Bibliografia

- BOURDIEU, Pierre e DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. SP: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. SP: Contexto, 2004.
- DUARTE, Paulo. *Mário de Andrade por ele mesmo*. SP: Hucitec e PMSP/Secretaria Municipal de Cultura, 1985.
- CAMPOS, Augusto de. *VivaVaia: poesia 1949-1979*. SP: Brasiliense, 1986.
- CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, 1988.
- HOBBSAWN, Eric. *A Era dos Extremos*. SP: Cia. das Letras, 1994.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia & história*. SP: Ateliê, 2001.
- KOWARICK, Lúcio. *Escritos urbanos*. SP: editora 34, 2009.
- LEFEBVRE, Henri. *La Presencia y la ausencia: Contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

- _____ A. *A vida cotidiana no mundo moderno*. SP: Ática, 1991.
- _____ B. *O direito à cidade*. SP: Moraes, 1991.
- LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades*. SP: Unesp, 1988.
- MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. SP: Contexto, 2009.
- ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. in BITTENCOURT, Circe M. F. *O saber histórico na sala de aula*. SP: Contexto, 1997.
- PELEGRINI, Sandra C. A. e FUNARI, Pedro Paulo. *O que é patrimônio cultural imaterial*. SP: Brasiliense, 2008.
- SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. SP: Cia das Letras, 2001.
- Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Departamento de Patrimônio Histórico. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: 1992.
- MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. SP: Contexto, 2009.