

A colonização do presente pelo passado: de um dispositivo metafórico à possibilidade de construção de conhecimento histórico educacional

MARIA DE FÁTIMA GUIMARÃES*

Neste trabalho, entrecruzo três movimentos distintos, mas complementares entre si. Para tanto, em um primeiro movimento situo o lugar – espaço/tempo significado pelas memórias e experiências – do qual procuro dialogar com meus possíveis leitores. Na sequência, trago algumas experiências que balizaram as questões que apresento e, no terceiro movimento trato de um dispositivo metafórico que tem me mobilizado enquanto professora e pesquisadora: “a colonização do passado pelo presente”. E, que julgo, tornam profícuas e adensam algumas questões relativas ao patrimônio cultural e à construção de conhecimento histórico educacional. Por fim, esboço algumas possíveis provocações para futuros trabalhos.

1º Movimento: O lugar

Sou licenciada e bacharel em história desde 1984. Comecei a dar aulas na rede pública estadual antes mesmo de me graduar. Fui também professora de escolas particulares. Dei aulas de história, educação moral e cívica e organização social e política do Brasil, da então 5ª série até o 3º colegial, dos idos de 1982 até por volta de 1994. Atualmente, sou professora e pesquisadora de um Programa de Pós-Graduação em Educação, coordeno a gestão do acervo de um centro de documentação¹ e também atuo como membro do Conselho Municipal de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (CONDEPHAC) de Bragança Paulista. É, em particular, deste e neste lugar que tenho vivido a preocupação crescente pela história local por parte de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo nas últimas duas décadas e de inúmeras pessoas da comunidade local que atuam em diferentes frentes (sindicatos, partidos políticos, organizações não governamentais etc.). É a partir deste e neste lugar que entrecruzarei algumas narrativas de experiências ancoradas em minha trajetória profissional com questões sobre o patrimônio cultural e a construção de conhecimento histórico educacional – sobretudo neste momento, em que a Secretaria de Educação do Estado

* Universidade São Francisco, PPG *Stricto Sensu* em Educação, doutora em Educação.

¹ Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação da Universidade São Francisco.

de São Paulo implementa, na minha visão, equivocadamente a Resolução SEE/SP nº 81, de 16 de dezembro de 2011 que exclui dos primeiros anos do ensino fundamental, as disciplinas de História, Geografia e Ciências.

Trago considerações que foram esboçadas no balizamento de desafios teóricos e metodológicos, oriundos de temáticas situadas originariamente em discussões e práticas acerca do patrimônio cultural (material e imaterial) e na construção de conhecimento histórico educacional, tomando a escola como um dos possíveis lugares de memória (NORA, 1993) na modernidade. Ressalto que abordo a escola como um lugar multifacetado e polissêmico, matizado por possibilidades de construção plural de conhecimento histórico educacional (GALZERANI, 2002) na relação, por exemplo, com os arquivos, os museus, as bibliotecas e os centros de documentação. Entidades estas ainda por serem pesquisadas com maior vigor frente a tais possibilidades, como nos instiga a pensar o trabalho de KOYAMA (2013).

Norteio-me por pressupostos que me são caros, dentre estes, pontuo com ênfase dois: o primeiro é que a escola é uma arena de tensões e conflitos (DE CERTEAU, 1988) na qual temos saberes e práticas matizadas por subjetividades, intencionalidades e sensibilidades; e, o segundo é que a escola é um espaço de sociabilidades, prenhe de significados, memórias e histórias (ESCOLANO; VIÑAO FRAGO, 2001). Logo, para além de sua materialidade física; a escola é um lugar em que sujeitos e interesses diversos, públicos ou privados, coexistem e, muitas vezes, se confrontam. Sendo assim, privilegio a escola como um lugar de memória (NORA, 1993) que propicia relações dialógicas (BAKTHIN, 2003) e criativas, que acolhem várias vozes e sujeitos históricos. Compreendo a escola enquanto um lugar que pode propiciar tanto a construção de conhecimento histórico educacional quanto iniciativas de educação patrimonial voltadas à estimular a percepção, o uso e a fruição de bens culturais (materiais e imateriais) sobremaneira significativos para os sujeitos que, direta ou indiretamente, se vinculam, interagem e dialogam, a partir de saberes e práticas postos em movimento no cotidiano escolar. Além do que, tais considerações pressupõem um olhar atento e rigoroso, mas sobretudo sensível, a ponto de compreender que:

[...] o historiador tem um tipo diferente de lógica: adequado aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam – mesmo num único momento – 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, 1981:48)

No esteio de tais considerações, preocupo-me em romper quando trato da possibilidade de entrecruzar no cotidiano escolar ou em outras frentes de atuação profissional – a temática da construção do conhecimento histórico educacional com o de patrimônio cultural – com uma dada visão empobrecedora de cultura, presente, algumas vezes, entre o senso comum. De acordo com a qual, teríamos a cultura letrada e erudita em uma posição hierárquica oposta e superior a chamada cultura popular, sendo esta última calcada sobretudo na oralidade (PORTELLI, 1997; OLSON, 1997). Nesse sentido, reporto-me à noção de circularidade cultural preconizada por BAKHTIN (1993). Ressalto que ao tratar de patrimônio cultural (material e imaterial) atento para a existência de memórias e histórias plurais, de relações de poder imbricadas em ressentimentos, esquecimentos e silenciamentos produzidos por diferentes práticas socioculturais (LE GOFF, 1990; MENEZES, 1992).

Preocupo-me ainda, em ressaltar algumas percepções com as quais me deparei sobre a patrimônio cultural que trouxeram nuances singulares para estas minhas experiências de construção de conhecimento histórico educacional, quer como professora, quer como pesquisadora ou como membro do CONDEPHAC, no que tange às questões acerca do uso e fruição desse patrimônio por diferentes sujeitos históricos. Para tanto, retomei reflexões suscitadas pela educação das sensibilidades (GALZERANI, 2002, PESAVENTO, 2008) e pelas invenções das tradições (HOBSBAWN; RANGER, 1997) na contemporaneidade. A par de tais contribuições teóricas, fui ao encontro de Benjamin (1987), em *Infância em Berlim por volta de 1900*, porque neste texto o filósofo berlinense, parafraseando Galzerani (2002), amplia a concepção de capitalismo, ao acolher, a dimensão cultural, ou seja, as visões de mundo e as sensibilidades, em seu interior. Com isso ele abordou a “[...] cultura ao mesmo tempo como produto e produtora das relações sociais, [permitindo] que focalizemos as sensibilidades não como naturais ou psicologicamente compreensíveis, mas enquanto construções historicamente dadas.” (*ibidem*, 2002:54). E fui também provocada a retomar Benjamin à luz das contribuições de Larrosa, quando este autor propõe que o saber da experiência

[...] revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, 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. (2002:27)

2º Movimento: Experiências entrecruzadas - o diálogo e a construção possível de laços de identitários

Início esse segundo movimento lançando mão de Gay (1988:19), quando propõe que a:

[...] experiência é o encontro da mente com o mundo [...]. Frequentemente banal à primeira vista, a experiência acaba por mostrar-se, sobretudo quando seguimos suas raízes até os remotos domínios do inconsciente, recalcitrante, fugidia, taciturna [...] a experiência é também um encontro do passado com o presente.

Sendo assim, as experiências às quais me reporto engendraram questões – possibilidades investigativas – que me provocaram a refletir acerca delas e compartilhá-las. No transcorrer destas experiências, dialoguei com diferentes fontes textuais, trabalhei com fotografias antigas da cidade, busquei depoimentos orais (PORTELLI, 1997; BOSI, 1994), realizei estudos do meio e caminhadas de percepção no centro da cidade de Bragança, área em que se localiza sua trama urbana inicial – a mais antiga (LURI, 2009; GUIMARÃES, 2013). Lembrando-me sempre que:

A vida é uma experiência histórica que se tem com e no corpo, incluindo etapas, marcos temporais, de identidades, de gênero e marcas étnicas, também necessidades e funções físicas, que no todo constitui o 'habitus corporal'. Para além dessas dimensões, 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, 2008:243)

Tais experiências também me estimularam a refletir que quando trato de patrimônio cultural e de construção de conhecimentos histórico educacional não me reporto tão somente a uma metodologia e procedimentos que buscam a valorização e a preservação de bens culturais, já que acredito que a *interface* entre patrimônio cultural e a construção de tal conhecimento é um processo político de produção coletiva de significados, gestado por subjetividades, intencionalidades e relações de poder (PAIM, 2006; CUNHA, 2010). Processo este que nos remete à noção de que:

[...] uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos que somente sob uma pressão imperiosa [...] assume a forma de um sistema. E, na verdade o próprio termo cultura, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (THOMPSON, 1998:17)

Desta maneira, ao longo de tais experiências – como professora e pesquisadora; constatei com desconforto o vigor com que as memórias e as histórias locais de Bragança Paulista traziam nuances de uma versão monolítica do passado, centrada entre fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, que dava conta de uma cidade que fora rica e desenvolvida em decorrência da cafeicultura, no período em que os grandes fazendeiros dominavam política e economicamente esse lugar. Versão que segue a reboque da história dos ciclos econômicos e perde de vista as singularidades da história local, tais como: sua condição de entreposto comercial entre Minas e São Paulo, o ir e vir de tropas de muares e a forte presença da suinocultura na região, dentre outras.

Este desconforto tinha sua origem no fato de que na lida diária com acervos e na pesquisa da história local, nenhum indício me autorizava a acolher tranquilamente esta versão², sobretudo porque reafirmava a visão de uma história local produzida por um determinado grupo dos republicanos locais que sugeria uma linearidade temporal, regular e

² As dissertações de mestrado defendidas recentemente de Daniel A. Cirino de Medeiros: O Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá: das escolas isoladas à escola idolatrada (1890-1910) e, de Marcello Teixeira Franceschi: Grupo Escolar José Guilherme: uma história em três atos – Bragança (1910-1944) nos autorizam a pensar desta forma.

evolutiva da cidade, desde a sua fundação até as primeiras décadas do século XX, que se consolidara com o progresso e a urbanização advindas da riqueza gerada pelo café e fim da monarquia. Tal desconforto estimulou-me a sugerir que sem a percepção dessa pluralidade de memórias e histórias, o sujeito que não teve a sua memória e história contemplada na versão que identifico como monolítica tenderá a experimentar a sensação de desenraizamento, ele terá dificuldades para compreender a existência de um passado e de experiências vividas coletivamente na cidade, para além daquelas cristalizadas pela versão que me causa desconforto. Como BOSI (1994:443), penso que “[...] o desenraizamento é uma condição desagregadora da memória: sua causa é o predomínio das relações de dinheiro sobre os outros vínculos sociais. [...] Eis um dos mais cruéis exercícios da opressão econômica sobre o sujeito: a espoliação das lembranças”.

A possibilidade desse sentimento de enraizamento provoca-me como uma convocação do passado do qual emergem elementos para a construção de laços identitários possíveis apenas à luz de práticas que reconheçam a alteridade; que têm dentre suas prováveis origens o sentimento de pertencimento, fruto de experiências, articulações políticas e vínculos culturais que construímos no e com o lugar no qual vivemos. Esse sentir-se enraizado talvez propicie a emergência de iniciativa e participação coletivas – proponho que ambas decorrem de uma vontade singular, que se desvela aos demais, por meio de atos e da linguagem (ARENDDT, 2000), colocando-nos na condição de sujeitos políticos, capazes de tomar das ideias, tradições e realizações passadas para reinventá-las em nossas práticas cotidianas.

Considero ainda que, na maior parte das vezes, vivenciamos uma educação das sensibilidades (BOVÉRIO, 2002) que nos estimula a esquecer, a apagar e a silenciar as memórias e histórias plurais, o que significa excluir de nosso horizonte a possibilidade de trazer para a seara da política de preservação do patrimônio cultural e de construção do conhecimento histórico educacional questões ancoradas na necessidade de se reconhecer que quando nos reportamos aos bens culturais, de um dado espaço/tempo, esta temática se torna extremamente delicada, uma vez que “[...] o campo patrimonial [...] é palco hoje de um combate desigual e incerto, no qual, o poder dos indivíduos permanece grande e em que a ordem de um prefeito [...] de um arquiteto ou de um administrador do patrimônio ainda pode mudar o destino de um monumento ou de uma cidade antiga” (CHOAY, 2006:213).

3º Movimento - A colonização do presente pelo passado

Proponho como uma espécie de “dispositivo metafórico” (LARROSA, SKLIAR, 2001:9) para dar inteligibilidade às minhas considerações anteriores – a metáfora da “colonização do presente pelo passado” (GUIMARÃES, 2013). Considerando-se, sobretudo, que o que me chamava a atenção e chama ainda quando participo de estudos do meio e caminhadas de percepção pela trama inicial da cidade – e por alguns lugares de Bragança, é que tais espaços carregam na sua identificação os nomes de sujeitos que pertenceram às elites locais, em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Naquela época, as denominações das ruas e dos logradouros públicos traziam inscritos indícios do relevo da cidade, das principais atividades econômicas locais, de ideais e de práticas socioculturais características do período (BUENO, 2007:199). Essas ruas tinham as seguintes denominações: Rua dos Porcos, Rua do Agravo, Rua do Lavapés, Travessa da Misericórdia, Praça da Matriz, Rua Alegre, Rua da Palha, Rua do Comércio, Rua do Mercado, Rua da Estação, Rua do Matadouro, Largo da Cadeia Nova, Largo da Estação, Largo Municipal e Largo das Pedras. Elas foram alteradas vagarosamente. Afinal de contas, os motivos para denominá-las pelos seus antigos nomes não condiziam com os ares liberais e republicanos da modernização, civilização e do progresso econômico-cultural que se almejava implementar e reconhecer na cidade. Que dizer de denominações como: Rua da Palha, Rua dos Porcos, Rua do Agravo e Rua Alegre (na qual habitavam e perambulavam as mulheres de “vida fácil”), dentre outros, em pleno alvorecer do século XX? Em diferentes periódicos locais da época, é perceptível a preocupação em se distanciar de qualquer valor e prática de “gente da roça”, porque esta tendia a ser considerada caipira, inculta ou atrasada.

E nada mais significativo e instigante para um observador do que o fato de que as ruas e logradouros de Bragança passassem a ostentar os nomes e sobrenomes dos ricos proprietários de terras e cafeicultores de uma determinada família local, e dos grandes comerciantes do município. Pergunto-me sempre acerca dessa troca de nomes: tratar-se-ia de homenagem póstuma dos herdeiros daquelas elites letradas e elucidativa das relações de poder vigentes na cidade de então? Tratar-se-ia da tentativa de perpetuar, eternizar – pelo menos – nas memórias e histórias locais, relativas à virada do século XIX para o XX, tais relações de

poder? Ou estas novas denominações poderiam ser abordadas como vestígios da “colonização do tempo presente por relações de poder e práticas socioculturais do passado”, inscritas no espaço/tempo urbano, na paisagem urbana? É digno de nota que apesar dessas denominações passarem a compor a identificação das ruas e logradouros de Bragança, nas primeiras décadas do século XX, isso não significou que as antigas denominações fossem apagadas das memórias e histórias locais; muitas pessoas na atualidade recorrem à eles para explicar a localização de algum lugar ou acontecimento. Talvez, esta seja uma tentativa de resistência cultural à mudança de nomes, mesmo que não tão consciente assim. Dessa constatação, resultaram algumas questões que foram e são tomadas como provocações salutares, sempre que sou convidada a refletir e discutir no coletivo sobre a construção do conhecimento histórico educacional local: quais os significados das mudanças das denominações das ruas e logradouros públicos? Elas seriam rastros da privatização do espaço público? Como, quando e por que aqueles cidadãos – o tenente, o coronel, o major, juiz; passaram a ser referências privilegiadas das memórias e das histórias de Bragança? Tais questões nos estimulam a enveredar por diferentes campos de disputas. Como a partir dessa visão local ampliar nosso olhar para o contexto mais amplo do que acontecia no país e no mundo com o avanço do capitalismo?

Julgamos que as então “novas e oficiais” denominações destas ruas e logradouros públicos trazem marcas de um espaço/tempo passados – elas instauram e evocam referências de uma dada memória e história local, de um dado território e relações de poder que a elite letrada daquela época queria legar para a posteridade e legou. Este legado ultrapassou os limites de seu espaço/tempo de origem; tanto que, na maior parte das vezes, quando se fazem referências ao patrimônio cultural de Bragança, quer seja nos diferentes meios de comunicação ou em discussões políticas, ou em projetos de tombamento e preservação do CONDEPHAC ou em propostas para a construção de conhecimentos históricos educacionais de Bragança no espaço escolar, observo a valorização dos imóveis localizados sobretudo na área central da cidade e pertencentes aos tais membros da elite letrada de então, localizados privilegiadamente na trama urbana inicial e na parte mais alta da cidade. No dia a dia, pouquíssimas pessoas tendem a valorizar uma casa de porta e janela que talvez tenha pertencido a algum antigo e modesto ferreiro, pedreiro ou alfaiate da cidade.

Este legado – esta versão de uma dada memória e história local afeita tão somente aos grandes cafeicultores e comerciantes; também têm suas raízes e força nas narrativas e memórias de alguns moradores da cidade. Havia e há uma versão da história local que não cessa de ser apregoada. Segundo tal versão, Bragança estagnou com a queda do café, e como os grandes cafeicultores, em sua maior parte, pertenciam à família Leme ou eram seus aliados políticos, todo progresso e riqueza que a cidade um dia teve, deveu-se a tal família e aliados. Lê-se estagnação e atraso na mudança do eixo econômico e no ritmo de crescimento local. Esta versão tende a excluir do horizonte as tensões e os conflitos, ancorados em experiências das classes trabalhadoras, dos imigrantes pobres e de descendentes de negros recém-libertos. Para além do que, é como se todos que repetem e reafirmam tal versão se tornassem reféns da evocação de um tempo passado e idealizado que não volta mais.

Assim, penso que, muitas vezes, as questões relativas ao patrimônio cultural e à construção de conhecimentos históricos educacionais sobre Bragança, tendem a produzir uma “colonização do presente pelo passado”. É como se os sujeitos históricos cedessem lugar aos heróis locais, consagrados por uma versão monolítica da memória e da história de Bragança. Nessa versão, o espaço urbano parece estar tomado por rumores pesarosos de um tempo que não volta mais. Como se fosse possível silenciar os rastros de dissonâncias e as permanências de práticas socioculturais, algumas impregnadas de resistências. Em diferentes situações, no diálogo com diferentes interlocutores – inclusive membros do CONDEPHAC e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, quando problematizava a ausência de outras versões da memória e história da cidade, percebo que estes meus interlocutores com ênfase, recorrem aos textos produzidos por memorialistas bragantinos consagrados da cidade. Estes que, muitas vezes, produziram suas narrativas a partir de suas próprias memórias e dos almanaques, anuários, jornais e de fotografias locais produzidos por membros daquela elite letrada, na virada do século XIX para o XX. Muitos destes memorialistas tomaram tais documentos como fontes sacralizadas e verdadeiras da história local, assim como alguns de meus interlocutores.

Cabe pontuar ainda que, no transcorrer de alguns estudos do meio e caminhadas de percepção realizadas, constatei com vigor que o espaço “educa, forma e conforma” (ESCOLANO, 2001) os sujeitos. Em muitas destas ocasiões, ouvia com frequência, meus

interlocutores mais humildes, moradores dos bairros mais populares, menos privilegiados e valorizados no mercado imobiliário (CHOAY, 2006), dizerem: – Quando eu vou para a cidade! E, esta frase me causava um certo estranhamento. Não eram os moradores dos condomínios fechados ou dos bairros mais valorizados que usavam com frequência tal frase. Como cresci na área central desta cidade eu sempre me percebi e me compreendi vivendo e morando na cidade e como parte dela. Quando meus interlocutores mais humildes diziam essa frase me intrigavam e eu perguntava retrucando para eles: – Mas, vocês não estão na cidade? E, me perguntava: – Será que eles percebem o espaço/tempo que eles moram como uma não-cidade, um não lugar? – Quem mora numa não-cidade seria um não-cidadão? Perguntava-me ainda se estes meus interlocutores teriam a percepção: que uma cidade se transforma ao longo do tempo, que sua paisagem se altera em franco diálogo com a emergência de novas técnicas e materiais, em franco diálogo com as práticas socioculturais, redes de sociabilidades e sensibilidades urbanas? Que as delimitações e alterações de seu território e pontos de referência se modificam em íntima sintonia com as relações sociais de produção capitalistas e especulação imobiliária (SANTOS, 2002)?

Quase que ao mesmo tempo, percebi que, quando propunha a leitura de fotografias antigas da cidade para estes meus diferentes interlocutores, instauravam-se possibilidades significativas para lançarmos olhares plurais para as memórias e as histórias de Bragança, no cotejo com outras fontes documentais locais e com a realização de estudos do meio e caminhadas de percepção na trama inicial da cidade. Nessa direção observei que, durante a leitura de fotografias produzidas entre fins do século XIX e início do XX nas diferentes experiências de construção de conhecimentos históricos educacionais sobre Bragança das quais participei era possível depararmos-nos – meus interlocutores e eu – com indícios de como se deu a conformação de uma dada percepção da trama urbana inicial da cidade, em detrimento de outras, na perspectiva de uma história da educação das sensibilidades, que acabava por propiciar uma dada percepção do que deveria ser considerado o “patrimônio cultural” da cidade. Sendo assim, tomei estas fotografias como rastros e índices (DUBOIS, 1993; BUENO, 2011) que suscitam possibilidades de leitura plurais, marcadas pela ambivalência e fugacidade dos momentos registrados, inscritas nas tensões e embates socioculturais do período.

Considerarei que tal leitura exige que se atente para questões relativas à origem e à destinação dos registros fotográficos, à intencionalidade do fotógrafo na relação com o objeto e/ou pessoa fotografada, que é mediada pelo aparato técnico utilizado (FLUSSER, 2002). E, ainda que

[...] as imagens fazem lembrar, desencadeando uma experiência emotiva; elas são portadoras das tensões e das sensibilidades que, desde o passado, podem ser captadas no presente, por um leitor atento que pode, com elas, compor histórias, vendo mais além do que é mostrado. É nessa perspectiva que o pensamento de Warburg se aproxima do de Walter Benjamin, quando este fala do momento privilegiado em que o presente e o passado se encontram, em conjuntura ímpar, a permitir a decifração do passado pelo presente.

Há um percurso visual que, no caso da leitura de imagens, pressupõe o “olhar”. Esta última operação, distinta do “ver” implica decifrar a imagem, buscando códigos, detalhes que operam como sintomas e mensagens que remetem às sensibilidades de uma época. (WARBURG apud PESAVENTO, 2008:20)

Propus olhares plurais para a diversidade de experiências que implicam o viver no espaço urbano, privilegiadamente em Bragança. Tal procedimento emergiu das seguintes questões: seria possível contribuir para a construção de conhecimentos históricos educacionais sobre Bragança que valorizassem a diversidade das práticas culturais e singularidades da ocupação urbana em Bragança? E, considerando-se que a resposta fosse positiva, a partir desses olhares plurais poder-se-ia trabalhar com imagens fotográficas com o intuito de ampliar a noção de patrimônio cultural para além daquela afeita à “colonização do presente pelo passado”?

Como acreditei que estas questões poderiam ser respondidas afirmativamente, passei a explorar nos estudos do meio, nas caminhadas de percepção, nas oficinas e aulas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental algumas fotografias que são reproduzidas e veiculadas em diferentes mídias para ilustrar e comprovar os textos que contam a versão da história monolítica da cidade. São imagens produzidas por fotógrafos, no fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX; e, podem ser consideradas como “imagens oficiais” (canônicas) da cidade, muitas das quais foram e são reproduzidas como cartões postais (LIMA, 2005; LOPES, 2000; SCHAPOCHNIK, 1998) de Bragança. A

potencialidade de leitura que tais fotografias suscitam reside no fato delas poderem viabilizar o rompimento com aquela dada versão da história e memória de Bragança, que reafirma tão somente a importância da cafeicultura na economia local, o poder político e o perfil progressista dos grandes fazendeiros e comerciantes da época, bem como uma dada compreensão do que seja o patrimônio cultural desta cidade e de possibilidades outras para a construção de conhecimentos históricos educacionais sobre Bragança.

Algumas provocações finais

Acredito que as experiências relativas à cidade precisam ser mediadas pela ação, interlocução e negociação (ARENDR, 2000) entre os diferentes interessados, quando assim não ocorre, tais experiências são relegadas à segregação ou à exclusão de determinados grupos sociais tanto da participação na gestão da coisa pública como do atendimento de suas demandas relativas à qualidade de vida no espaço urbano.

Tomar a cidade como um espaço/tempo que acolhe um patrimônio cultural, significa tanto negar-lhe a condição de cenário e a transformação de suas histórias em espetáculos quanto apostar na politização de seu cotidiano, reconhecendo o passado como um campo de disputas (MATOS, 2008). Sendo assim, defendo que é necessário reconhecer que na cidade convivem temporalidades plurais, que tiveram sua tessitura por entre tensões e conflitos, latentes ou manifestos, passíveis de serem rastreados através da emergência de novas sensibilidades e redes de sociabilidades (GALZERANI, 1998; HADLER, 2007; BUENO, 2007; PINTO JUNIOR, 2003), que passaram a compor a experiência do viver na *urbe*. Defendo também que a cidade em sua materialidade e paisagem traz as marcas da ação do homem na sua relação com o espaço/tempo. A cidade se desvela na trama de suas artérias e vias urbanas, nas formas, usos e significados das edificações que acolhe, no fluxo e ritmo dos corpos, das mercadorias e fluídos que passam por ela, nos odores e sons que a tomam. Por fim, penso que a população urbana possui vínculos significativos e próprios com os diferentes lugares de uma cidade, o que suscita formas distintas e singulares de contemplação e de interação com o espaço urbano, que nem sempre vão ao encontro daquelas preconizadas pelo poder público ou pelos órgãos que o representam.

REFERÊNCIAS

- ARENDET, H. A vida do espírito. Vol. II - Querer. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento** - o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC; Brasília: UNB, 1993.
- BENJAMIN, Walter. **Paris do segundo Império** - A boêmia; Flâuner; A modernidade. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. Infância em Berlim em 1900. In: **Rua de Mão Única**, Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos**: permanências e rupturas nas propostas de leitura. (Brasil décadas de 1970 a 2000). Tese (doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2011.
- BUENO, Maria de Fátima Guimarães. **O corpo e as sensibilidades modernas**: Bragança (1900-1920). Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2007.
- _____. **Corpo e Cidade: Sensibilidades, Memórias e Histórias**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.
- CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2006.
- CUNHA, Nara Rubia de Carvalho. **Das Pedras às Estrelas**: o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, 2007.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DE CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In. LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre. **História: Novos Problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p. 18-48.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: A. Viñao Frago. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura escolar como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. RJ: Relume Dumará, 2002.

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

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O almanach, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880.** 1998. Tese de doutorado em História, IFCH, UNICAMP, Campinas, SP.

_____. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zelia de Vrito Fabri; PRADO, Patricia Dias. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. A produção de saberes históricos: saberes locais & saberes globais. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas: Área do conhecimento – História** Ano I, nº 3, p. 53-57, julho de 2001.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. **Trilhos da Modernidade: memórias e educação urbana dos sentidos.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

HOBBSAWM, Eric J., RANGER Terence (org.). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KOYAMA, Adriana. **Arquivos online: práticas de memória, de ensino de História e de educação das sensibilidades.** Tese (doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP0, Campinas-SP, 2013.

LARROSA, Jorge, SKLIAR, Carlos. Babilônicos somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge, SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel.** Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1990.

LIMA, Roberto P. Teixeira. **Amparo: cartões postais.** Amparo, SP: Modelo, 2005.

LOPES, Myriam Bahia. **O Rio em movimento: quadros médicos e(m) história 1890-1920.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

LURI, Andréa Ishizu. **Evolução da malha urbana e a arquitetura de Bragança Paulista 1884-1967.** Dissertação de Mestrado – FAU-USP. São Paulo, 2009.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Santos: para além do porto do café. In: RAMOS, Alcides F.; PATRIOTA, Rosângela; PESAVENTO, Sandra J. **Imagens na História.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A História cativa da Memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Rev. Inst. Est. Bras.**, São Paulo, 1992, v. 34, p. 9-24.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: PUC, nº10, p. 07-28, dez.1993.

OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

PINTO JR., Arnaldo. **A invenção da “Manchester Paulista”**: embates culturais em Sorocaba (1903-1914). Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Imagem, memória, sensibilidades: territórios do historiador. In: RAMOS, Alcides F.; PATRIOTA, Rosangela; PESAVENTO, Sandra J. **Imagens na História**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

PORTELLI, Alessandro. Formas e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**. São Paulo, PUC, nº 14, 1997, p. 7-24.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord. da coleção). SEVCENKO, Nicolau (Org. do volume). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.