

PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO COMO PRÁTICAS DA LIBERDADE: A POTENCIALIDADE DOS INVENTÁRIOS PARTICIPATIVOS

HERITAGE AND EDUCATION AS FREEDOM PRACTICES: THE POTENTIAL OF PARTICIPATORY INVENTORIES

João Lorandi Demarchiⁱ

Simone Scifoniⁱⁱ

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir como determinada concepção de patrimônio, a partir de uma visão institucional e excludente, se vincula à concepção de educação de dominação, nos termos de Paulo Freire. Por outro lado, a mudança epistemológica de patrimônio para uma concepção mais democrática, que parte das práticas culturais vividas, do cotidiano, valoriza os sentidos atribuídos pelos grupos sociais oprimidos, pode se relacionar com uma prática educativa da liberdade. Segundo Freire, essa liberdade se constitui pela crítica à realidade e pela assunção do papel histórico que esses grupos têm. Para essa reflexão, o artigo apresenta os Inventários Participativos como uma proposta inspiradora de prática educativa emancipadora, baseada no conceito de referências culturais. São apresentadas duas experiências de inventários desenvolvidos pela Rede Paulista de Educação Patrimonial, o “Minhocão contra gentrificação” e o Inventário Participativo Arouche LGBTQIA+” como exemplos de educação patrimonial como prática de liberdade.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Inventário Participativo. Referências Culturais. Patrimônio Cultural.

Abstract: This article aims to reflect on how a particular conception of heritage, from an institutional and exclusionary perspective, is linked to the concept of education as domination, in Paulo Freire's terms. On the other hand, the epistemological shift in heritage towards a more democratic conception, which starts from lived cultural practices, from everyday life, and values the meanings attributed by oppressed social groups, can be related to a practice of freedom. According to Freire, this freedom is constituted by the critique of reality and the assumption of the historical role that these groups have. For this reflection, the article presents Participatory Inventories as an inspiring proposal for emancipatory educational practice, based on the concept of cultural references. Two inventory experiences developed by the São Paulo Network for Heritage Education, the “Minhocão against gentrification” and the “Arouche LGBTQIA+”

Participatory Inventory,” are presented as examples of heritage education as a practice of freedom.

Keywords: Heritage Education. Participatory Inventory. Cultural References. Cultural Heritage.

1. Introdução: a problemática das políticas do patrimônio cultural

Muito próximo de completar noventa anos de existência, as políticas de proteção do patrimônio cultural no país mudaram, mas não o suficiente. Basta ver como se dá o processo de seleção de bens que serão tombados e registrados, decisões que ocorrem sem a participação popular. Essas escolhas expressam uma visão discricionária, na qual o Estado determina o que deve fazer parte da memória nacional e o que deve ser deixado de fora, sem levar em consideração as demandas dos diferentes grupos sociais e sem ampliar significativamente a sua representação no conjunto protegido e valorizado.

Exemplos de quem não se encontra representado neste universo desigual são a classe trabalhadora, o operariado, o campesinato, a população ribeirinha e caiçara, entre outros grupos formadores da sociedade brasileira. A história das lutas sociais, por sua vez, não tem espaço no interior das políticas de preservação. Caso exemplar é o do pedido de tombamento do Estádio da Vila Euclides, em São Bernardo do Campo, na região do ABC paulista. Conhecido mundialmente nos anos 1970 por ter sido o *locus* de grandes manifestações dos trabalhadores que desafiaram a ditadura civil-militar de 1964, esse bem cultural representativo da memória operária está há 17 anos aguardando a decisão final sobre o tombamento no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) (Processo 01506.002184/2008-80). Enquanto isso, outros bens culturais do estado de São Paulo, que tiveram seus estudos de tombamento abertos no mesmo ano do Estádio da Vila Euclides, já tiveram sua decisão homologada, como é o caso do edifício sede do Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB). Esse caso mostra os limites e as impossibilidades da democratização do patrimônio e dos processos de memorialização.

A visão discricionária do Estado é fundamentada no discurso autorizado sobre o patrimônio (Smith, 2006). Para a autora, trata-se do discurso dos especialistas e das instituições públicas, que produzem o que será chamado aqui de *patrimônio concebido*. A esse se opõe aquele patrimônio enraizado nas práticas sociais e no cotidiano popular, o *patrimônio vivido*, o qual se situa à margem das políticas de preservação e cujos pedidos de proteção e valorização são arquivados e desconsiderados. O patrimônio concebido é constituído pelo discurso que

valoriza a monumentalidade, as características arquitetônicas, a técnica e a estética. Enquanto isso, o patrimônio vivido nasce dos sentidos criados pelo uso e fruição, são objetos, lugares e práticas incorporados na vida, enraizados na memória coletiva dos grupos sociais subalternizados.

O patrimônio concebido pelo Estado é, por natureza, desigual. Como instrumento de poder, ele serve para manter e reproduzir hierarquias sociais e, assim, não há espaço para o popular, principalmente quando se pensa em patrimônio material.

Nesse contexto de desigualdades sociais materiais e simbólicas, cabe refletir e problematizar os sentidos e as práticas da educação patrimonial e museal na contemporaneidade. Para fazê-lo propõe-se inicialmente mostrar os vínculos indissociáveis entre o patrimônio concebido e a educação como prática da dominação, expressão cunhada por Freire (2011). Como saída e superação dessa problemática concebe-se a relação possível entre o patrimônio vivido e a educação como prática da liberdade (Freire, 2011). Aponta-se, ao final, para o papel que os inventários participativos desempenham na realização do patrimônio e da educação como práticas de liberdade e emancipação.

2. Patrimônio concebido e educação como prática da dominação

O patrimônio concebido pelo Estado, pelas instituições e seus especialistas é desigual e se reproduz constantemente sob a condução de políticas desiguais, que valorizam determinados bens, lugares e práticas culturais enquanto descartam outros.

A desigualdade tem um recorte social e também étnico-racial, já que o conjunto patrimonial e de memória nacional privilegia as classes dominantes, o poder político, econômico, militar e religioso. Por outro lado, as políticas públicas não incorporaram nessa pauta, de maneira suficiente, os grupos originários indígenas, a memória e a cultura negras, a história das lutas sociais, as mulheres e os grupos LGBTQIAPN+, o operariado e o campesinato. Ainda são limitados os exemplos de memorialização oficial desses grupos subalternizados.

Portanto, algumas iniciativas pontuais que se encontram nas instituições públicas configuram-se como ações de exceção que confirmam a regra, pois não conseguiram nem reverter o conjunto patrimonial extensivamente representativo das classes dominantes nem oferecer uma perspectiva mais democrática da memória nacional, incluindo-se aí o patrimônio tombado e registrado e os museus.

Diante dessa problemática central, pesquisadores/as e educadores/as estão sendo capazes de colocar em evidência essa realidade e pensar criticamente os seus fundamentos, a sua razão e lógica. Qual o significado da manutenção, até hoje, de um conjunto tão desigual e de políticas desiguais? E a educação museal ou patrimonial tem sido capaz de tocar nessa ferida historicamente produzida e constantemente reproduzida?

O patrimônio é desigual porque são abundantes os exemplos de bens representativos das classes dominantes no conjunto protegido e como tema dos museus. Casas de Câmara e Cadeia, fortalezas militares, igrejas católicas, palacetes e sobrados urbanos, sedes de fazendas e engenhos são edificações que testemunham um passado de opulência e riqueza produzidos a partir de violência e barbárie contra populações originárias e contra aqueles que foram racializados e escravizados. Além de concentrar ações de identificação e proteção, esse patrimônio concebido se transforma em espetacularização na medida em que é aquele que recebe maiores recursos e ações de valorização dentro das políticas públicas de preservação.

Cabe lembrar o importante alerta de Benjamin (1994), de que não há um documento de cultura que não seja também um monumento de barbárie. Nesse sentido, é urgente e necessário que educadores/as problematizem a memória do nacional em vez de tomar o *patrimônio pelo patrimônio*, que oculta a dimensão violenta desse passado e naturaliza a história. Ou seja, segundo o autor, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, escovar a história a contrapelo. Esse deveria ser o princípio orientador geral de todas as práticas e projetos de educação museal e patrimonial.

Tomar o *patrimônio pelo patrimônio* significa olhar o objeto em si mesmo, fetichizando-o. Isso é o que acontece quando a visitação nesses bens culturais, mediadas por educadores não é capaz de provocar reflexão nem indignação. Nos museus e nos centros históricos ou nos bens tombados, a expressão material da riqueza pode encantar o público pelos detalhes e pela beleza dos objetos ou da arquitetura, dos ornamentos, da escala monumental dos edifícios e da engenhosidade da técnica construtiva. No entanto, como toda essa riqueza também é

testemunho de um passado de violência, não é possível ficar só no plano da contemplação e do encantamento acríticos.

É preciso compreender as condições históricas dessa produção, o que leva necessariamente à indignação. De que serve essa herança se ela não consegue gerar indignação em relação ao passado de opressão e exploração do trabalho? Para Bensaid (2008), a indignação em si já é um começo, porque ela é o contrário do hábito e da resignação. É preciso recusar o mundo desigual herdado para poder, assim, projetar outros mundos possíveis em que a emancipação humana seja o horizonte.

A tarefa primeira e mais importante da educação museal e patrimonial é, assim, provocar nos sujeitos a capacidade de superação deste comportamento ingênuo, despolitzado, pretensamente neutro, contemplador e vazio de sentidos. No processo educativo, é preciso fomentar a consciência crítica sobre o mundo, o que envolve necessariamente a indignação, sem a qual não é possível transformá-lo. Tomar o *patrimônio pelo patrimônio*, sem contestá-lo como desigual e como expressão da violência do passado, é promover uma educação alienada e instrumental para a reprodução de um mundo desigual. É, em suma, adestramento cultural. Busca-se, por meio dessa abordagem educativa, conformar as pessoas aos valores veiculados por aqueles patrimônios, sem contestação nem criticidade.

A razão de ser do patrimônio desigual deve-se ao fato de que ele sustenta a ordem do mundo social, hierarquizada e desigual, fundamento da existência da sociedade capitalista. O patrimônio e os museus compõem mecanismos simbólicos essenciais para a reprodução das relações sociais de produção. Eles contribuem para o controle e a dominação social porque têm um papel pedagógico, que é o de comunicar à sociedade a importância de certos passados, ao mesmo tempo em que silenciam sobre outros. A partir do patrimônio e dos museus, legitimam-se certas memórias e sujeitos sociais, ocultando também a violência relacionada a eles. Sua capacidade de comunicar deve-se ao fato de que suas decisões sobre o que deve ou não ser lembrado são produto de atos do Estado, portanto, atos políticos.

Segundo Bourdieu (2014), atos políticos são atos autorizados, dotados de autoridade simbólica e, consequentemente, reconhecidos como legítimos porque ninguém questiona a possibilidade de fazer de outra maneira. Eles têm a função de ordenar e regular o mundo social, o que se faz por meio da classificação social que codifica as pessoas conforme o seu lugar na hierarquia social. O patrimônio como ato autorizado atribui valor e, assim, classifica o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, reproduzindo com isso a hierarquia social em que o

erudito, que é representativo das classes dominantes, é colocado como superior, e o popular, como expressão das classes trabalhadoras, é tido como inferior. Os patrimônios e os museus são veículos para comunicar a ordem capitalista do mundo, pois simbolicamente mantêm e reproduzem desigualdades sociais e as justificam como a ordem natural do mundo. Por isso, é preciso que a educação patrimonial e museal possa problematizá-los, condição sem a qual ela se torna um adestramento cultural.

A educação toma o *patrimônio pelo patrimônio* quando valoriza as práticas meramente informativas, como acontece frequentemente nos roteiros de visitação que priorizam os conteúdos e não a reflexão sobre os processos violentos que envolvem a constituição do passado. Como diz Freire (2011), priorizam-se informações que são fragmentos da realidade desconectados da totalidade. Trata-se, assim, da palavra oca, esvaziada da dimensão concreta. Essa é a educação bancária definida pelo autor como ato de depositar, informar, transferir e transmitir, que contribui para adestrar os educandos a se adaptar ao mundo que os opõe, é instrumento de alienação e de domesticação e, portanto, é prática da dominação.

3. Patrimônio vivido e educação como prática da liberdade

O patrimônio vivido pelos diversos grupos sociais é aquele ordinário, que compõe a dimensão cotidiana da vida. É um patrimônio que contribui para a partilha da experiência comum em que o sujeito se liga a uma história coletiva. Como sugere Ecléa Bosi (2003), esses objetos representam experiências vividas, são “objetos biográficos” que dão um assentimento da nossa posição no mundo. Isso é diferente dos “objetos de *status*” que, conforme envelhecem, depreciam. Esse patrimônio vivido está tão embrenhado na vida cotidiana, é tão essencial para um grupo social que se ele for perdido, toda a identidade do grupo fica comprometida.

A concepção de patrimônio forjada pelos órgãos de preservação não permite inteligir a relevância do patrimônio vivido nem alcançar os valores atribuídos pelos grupos sociais subalternizados àquelas referências. Quando os técnicos dos órgãos de preservação pretendem identificar o patrimônio dos grupos subalternizados, a concepção do patrimônio autorizado os impede de reconhecer a riqueza da vida ordinária. Não encontram a monumentalidade nem a excepcionalidade, conforme orienta o Decreto-lei n.º 25/1937. Com isso, os patrimônios dos diferentes grupos sociais que compõem a identidade nacional são desprezados.

Como sugere Certeau (2014), é preciso desenvolver novas epistemologias para dar conta da riqueza das práticas ordinárias. A Constituição de 1988, no Artigo 216, ampliou a

compreensão do patrimônio cultural, e fundamentou novos paradigmas, métodos e temas, o que contribuiu para a democratização dos bens reconhecidos. A partir desse texto, 1) o patrimônio deixou de ser visto como atributo de uma identidade nacional homogênea. A nação foi reconhecidamente composta por diversos grupos sociais; 2) os grupos sociais foram substituídos pelo Estado na legitimação da atribuição de valor, como demonstra Ulpiano Meneses (2012), o patrimônio foi conceituado como um “fato social”; e 3) ao patrimônio material, que consagrou os bens da elites, foi somada a tipologia imaterial que ampliou as possibilidades de patrimônios a serem acautelados pelo Estado.

É possível observar que a tensão entre o patrimônio concebido, impregnado nas práticas de conservação, e o patrimônio vivido, obliterado por essas mesmas práticas, se estende às ações educativas. Subjazem ao patrimônio concebido práticas pedagógicas conformadoras, que pretendem incutir nas pessoas a importância do patrimônio reconhecido. Essa perspectiva educativa reforça a discricionariedade das políticas de preservação. O patrimônio desigual codifica um símbolo de naturalização das relações de dominação; e essa abordagem educativa estende esses valores às pessoas sem problematizá-los com elas.

Por isso, a transformação na maneira de apreender o patrimônio imprescinde da mudança na forma de se apropriar pedagogicamente dos patrimônios. É preciso uma educação que decodifique o patrimônio instituído, que oportunize a reflexão crítica sobre seus sentidos e significados, que seja ferramenta de sensibilização para que os grupos sociais, comumente alijados da participação social, se reconheçam como sujeitos históricos, produtores de cultura e, portanto, produtores de patrimônio cultural.

Conforme a filosofia da educação de Paulo Freire (2011), a prática pedagógica deve conduzir os educandos e as educandas, os educadores e as educadoras para a conscientização e a emancipação. A conscientização se constitui pela capacidade de as pessoas reconhecerem as condições sócio-históricas em que estão inseridas, e assumirem o compromisso histórico pela transformação do mundo e de si no mundo. A emancipação se soma à conscientização ao ter como objetivo promover a autonomia reflexiva das pessoas para que sejam capazes de analisar, criticar e intervir no mundo sem se subjugarem a outrem.

Nesse sentido, as ações de educação devem problematizar o contexto cultural em que as pessoas estão inseridas, a fim de orientar para uma leitura do mundo, tendo como tema-gerador os seus próprios patrimônios. Por meio da “pedagogia da pergunta”, os educadores e

as educadoras podem contribuir duplamente para contestar o patrimônio concebido e reconhecer o patrimônio vivido.

Freire contrapõe a pedagogia da pergunta à pedagogia da resposta, na qual esta pretende conformar os interlocutores às informações, de forma a controlar os resultados do processo educativo e impedir a reflexão crítica.

Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana (Freire; Faundez, 2017, p. 75).

As práticas conservadoras, disciplinadoras e conformadoras de educação mediadas pelo patrimônio confundem informação com reflexão crítica. Negam, com isso, o risco de as pessoas criarem, reinventarem o campo patrimonial. Ao fetichizar o patrimônio, esse modelo de educação patrimonial, essas práticas mostram sem revelar ou desvelar. Ou ainda, retomando a concepção de Benjamin (1994), contribuem para uma visão historicista da realidade, segundo a qual a história é naturalizada para justificar as relações desiguais do presente.

Como analisam Adorno e Horkheimer, o conhecimento buscado por essa perspectiva de educação é dialeticamente a negação do próprio conhecimento.

O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação; não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento –, mas através de sinais. Toda ligação intelectual que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 111).

A negação do “esforço intelectual” pelas práticas de educação conformadora impede que o *status quo* dos patrimônios concebidos seja questionado. Como se trata de uma prática pedagógica reprodutivista, que pretende reiterar os símbolos de dominação, tolhe qualquer capacidade contestatória e, por definição, inventiva. Os interlocutores, principalmente os grupos sociais subalternizados, não podem se posicionar e, com isso, seus patrimônios vividos não podem emergir.

A concepção freiriana pode orientar como escovar o patrimônio a contrapelo.

Quando Freire (2011) teorizou sua pedagogia do oprimido, percebeu que o processo educativo efetivamente transformador deve iniciar-se no próprio processo de busca do objeto a ser discutido, aquilo que servirá de mediador da formação crítica. Essa mobilização coletiva, entre educandos e educadores, para a escolha do tema-gerador, parte da apriorística de que todas as pessoas são intelectuais, como lembra Gramsci (2002) e, por isso, capazes de refletir sobre o mundo em que estão inseridos.

Outro pressuposto dessa busca do objeto mediador é colocar o próprio mundo que se vive como um problema. Na prática educativa baseada em Paulo Freire, os educadores e as educadoras não escolhem previamente os conteúdos programáticos e dissertam sobre eles. O patrimônio não está dado. Eles devem mediar essa aproximação reflexiva do contexto cultural em que as pessoas estão inseridas, para com elas tomarem o distanciamento necessário para analisar a realidade.

Esse processo educativo, portanto, é caracterizado por um processo de investigação e de criação. O conhecimento não é considerado pronto e acabado que deve ser transferido dos técnicos para o seu “público-alvo”. O conhecimento, ao contrário, é reconhecidamente o resultado de uma construção coletiva, dialógica, em que todas as pessoas envolvidas contribuem com seus saberes e suas experiências, constituindo-se, assim, uma prática da liberdade.

4. A potencialidade dos Inventários Participativos

Em 2016, o Iphan publicou uma proposta de educação patrimonial que se coaduna com essa abordagem freiriana e que foi fruto de uma série de reuniões e conferências¹ ocorridas pelo Brasil. Promovidas por técnicos, professores e pesquisadores do patrimônio e da educação, nelas se discutiu a necessidade de superar a perspectiva pedagógica conformadora, sintetizada no “Guia Básico de Educação Patrimonial” (Horta; Grunberg; Queiroz, 1999).

Segundo a crítica elaborada à época, essa concepção de educação reiterava o patrimônio cultural concebido, reforçando os valores de monumentalidade, excepcionalidade, anciانidade e nacionalidade, e reproduzia, portanto, a desigualdade presente no patrimônio. Percebeu-se que visão restrita de patrimônio condiciona a prática educativa à mera transmissão de informações para convencer as pessoas da importância histórica dos bens em questão.

No início dos anos 2000, a mudança da abordagem pedagógica se relacionou com a ampliação da noção de patrimônio. Essa ampliação vinha ocorrendo desde a Constituição, em 1988, e principalmente com a tipologia do patrimônio imaterial, em 2000. Esses novos textos legais pressupunham a participação social para a identificação de patrimônios que fizessem referência às diversas formas de manifestação cultural.

¹ Entre os principais eventos com esse teor ocorreram: em 2004, I Reunião Técnica; em 2005, I Encontro Nacional de Educação Patrimonial; em 2008, Oficina para Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas de Patrimônio; em 2009, Carta de Nova Olinda e I Fórum Nacional de Patrimônio Cultural; em 2011, II Encontro Nacional de Educação Patrimonial.

Por essa razão, não fazia sentido mais educadores e educadoras fazerem o papel de ventriloquos, replicando informações inócuas.

A educação que pretendia valorizar o patrimônio vivido precisava metodizar a reflexão crítica sobre o contexto cultural a fim de possibilitar a identificação dos patrimônios populares. O resultado desses encontros foi o fomento a reflexões para repensar a maneira de conceber a educação em torno do patrimônio. Como sugere Florêncio (2012), os patrimônios deveriam ser tomados como mediadores dos processos dialógicos que visavam a problematização da realidade.

A partir dessa mudança de perspectiva, alguns técnicos do Iphan criaram uma metodologia aberta, de uso público, para orientar os diversos e diferentes grupos sociais a se organizarem e reconhecerem seus próprios patrimônios. A proposta de educação patrimonial sintetizada nos Inventários Participativos (Iphan, 2016) foi inspirada no Inventário Nacional de Referências Culturais, metodologia que instruiu institucionalmente o reconhecimento do patrimônio imaterial, e adaptou o Inventário Pedagógico (Iphan, 2013), uma proposta vinculada ao Programa Mais Educação, que orientava as escolas a trabalharem pedagogicamente com os patrimônios de seu território.

A presente publicação é de livre acesso, destinada ao público em geral, podendo ser utilizada sem necessidade de licença, autorização ou cessão de direitos [...].

Nessa perspectiva, considera a comunidade como protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe diserne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca do seu patrimônio cultural (Iphan, 2016, p. 5).

Nesse mesmo momento, por meio da museologia social, o uso dos inventários participativos já se dava em experiências pioneiras junto a comunidades indígenas no estado do Ceará, como demonstraram Gomes e Vieira Neto (2018). O inventário resultou na produção de material didático, em uma exposição e na organização de uma sede física para o Museu Indígena Jenipapo-Kanindé. Segundo os autores, essa e outras iniciativas consagraram o Ceará como o estado que se destaca na realização de iniciativas museológicas protagonizadas pelos povos indígenas, o que levou à criação e consolidação da Rede Indígena de Memória e Museologia Social. O inventário participativo foi a semente para a construção deste conjunto de ações voltadas à valorização da memória e do patrimônio indígena.

Como se observa, o Inventário Participativo também tem como apriorística a confiança na capacidade de todas as pessoas refletirem sobre o contexto cultural em que

estão inseridas. O patrimônio não é circunscrito ao discurso autorizado dos técnicos e *experts* do campo patrimonial. As concepções de patrimônio vivido e referência cultural servem como conceitos que orientam a decodificação da realidade. Ao problematizar o contexto em que se está inserido, é oportunizado aos grupos sociais lançar um olhar renovado, que Paulo Freire chamaria de “re-admiração”, voltado às práticas, aos objetos, às expressões, às construções que até então não eram evidentes referências daquele grupo.

O patrimônio cultural faz parte da vida das pessoas de maneira tão profunda que, algumas vezes, elas sequer conseguem dizer o quanto ele é importante e por quê. Mas, caso elas o perdessem, sentiriam sua falta. [...] Fazendo o inventário, é possível descobrir e documentar o repertório de referências culturais que constituem o patrimônio da comunidade, do território em que ela se insere e dos grupos que fazem parte dela (Iphan, 2016, p. 8)

Os Inventários promovem a metarreflexão, conforme teorizou Paulo Freire (2011). Segundo esse conceito, a ação educativa deve promover a reflexão sobre a própria maneira como se pensa: como as pessoas pensam o mundo e se pensam nesse mundo? A problematização da realidade oportuniza essa reflexividade, em que ao problematizar a realidade, as pessoas também se problematizam nessa realidade. Parte-se de uma curiosidade ingênua, natural, sobre o mundo que os cerca, para aprofundar e complexificar essa curiosidade, desvelando os problemas sociais.

Essa perspectiva educativa se apossa do patrimônio vivido como intermediário para o diálogo entre as pessoas. É esse diálogo em torno das referências culturais que permite o aprofundamento crítico sobre o mundo. Por isso, os Inventários Participativos orientam a sistematização dos achados dessa investigação em fichas, nas quais serão anotadas informações relevantes sobre os patrimônios identificados. Essas anotações não constituem um processo burocrático de documentação, mas a organização das reflexões e dos achados para permitir o aprofundamento da própria reflexão.

5. Experiências de Inventários Participativos

Nos últimos anos, ocorreram algumas experiências de Inventários Participativos desenvolvidos pelo Iphan que demonstram sua capacidade em ser uma ação educativa para a liberdade. Contudo, a seguir, este artigo apresentará dois inventários desenvolvidos na cidade de São Paulo pela Rede Paulista de Educação Patrimonial, a Repep, um coletivo criado a partir de projeto de extensão universitária da Universidade de São Paulo e que hoje é composto por profissionais e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento.

O primeiro inventário, denominado “Minhocão contra a gentrificação”, foi desenvolvido pela Repep, a partir de uma demanda do Movimento Baixo Centro. A proposta do inventário surgiu quando da percepção do avanço da especulação imobiliária e das transformações urbanas que pretendiam transformar o Minhocão, o elevado rodoviário João Goulart no centro de São Paulo, em um parque público.

O argumento para essa intervenção urbana atendia aos interesses de uma parte da sociedade que reivindicava mais espaços públicos de lazer. A proposta do parque era atrativa para diversos setores sociais. Outro argumento de peso era a pretendida “revitalização” do centro. Para tanto, foi reiterada uma visão de degradação daquela região, o centro como um lugar abandonado. A intervenção, portanto, era necessária para melhorar o centro.

Porém, o Movimento Baixo Centro percebeu que, na verdade, estava em curso um processo de gentrificação, de enobrecimento do centro da cidade que teria como consequência a expulsão da população vulnerável que vivia naquela região.

O Movimento decidiu acionar a Repep por compreender que a identificação do patrimônio vivido por aqueles grupos vulneráveis poderia servir de mobilização social e, posteriormente, de argumento para que qualquer intervenção levasse em conta aquelas pessoas. Tanto o Movimento quanto a Repep tinham como pressuposto que, apesar do discurso dominante, havia referências culturais que estavam sob ameaça. E entendiam que qualquer intervenção naquele local que pretendesse ser democrática precisava considerar as pessoas que habitavam ali.

Ao final do inventário, em 2019, foi produzido um dossiê² dos patrimônios e da valoração que os grupos sociais dão às suas referências. No desenvolvimento desse inventário percebeu-se que havia essencialmente cinco grupos sociais que estavam vulneráveis às intervenções urbanas: trabalhadores/moradores mais pobres do centro, comunidade LGBT+, imigrantes, trabalhadores da cultura e moradores em situação de rua. Esses grupos sociais não têm seus patrimônios reconhecidos pelos órgãos de preservação. São grupos que, por isso, não são considerados formadores da identidade nacional; grupos estigmatizados que, pela desconsideração que sofrem, podem ser descartados e as reformas públicas podem ser implementadas à sua revelia. Esses grupos são vistos como degradantes

² Dossiê pode ser consultado em:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3f/Dossi%C3%AA_Invent%C3%A1rio_Participativo_Minhoc%C3%A3o_Contra_Gentrifica%C3%A7%C3%A3o.pdf

para aquela região; grupos que serão expulsos do centro caso seja efetivada a “revitalização”.

O inventário participativo do Minhocão partiu do diálogo com algumas pessoas pertencentes a esses grupos para identificar suas referências culturais. Essa mobilização foi formativa porque promoveu uma sensibilização dessas pessoas e instaurou um novo olhar sobre as manifestações culturais existentes naquela região.

Prova dessa inovação foram os patrimônios reconhecidos e a identificação dos valores a eles atribuídos. São patrimônios vividos que se opõem à concepção hegemônica de patrimônio.

A lista completa está disponível no dossiê, mas para este artigo serão mencionadas duas referências culturais identificadas que demonstram a revolução do reconhecimento desse patrimônio vivido e como a perspectiva de educação sugerida pelos Inventários pode ser uma prática para a liberdade.

O pajubá foi categorizado como forma de expressão importante porque contribui para a autoafirmação, a resistência e a visibilidade da diversidade sexual, frente a uma sociedade opressiva e um patrimônio heteronormativo. Outro caso exemplar é a luta pela moradia no centro conceituado como um saber porque remete à memória da defesa pelo direito à moradia e da mobilização coletiva para lutar contra injustiças sociais.

Outro inventário desenvolvido pela Repep foi o “Inventário Participativo Arouche LGBTQIA+”³. Essa ação formativa ocorreu a partir da articulação com o Coletivo Arouchianos LGBTHQIAPD+.

O contexto da problemática do Largo do Arouche está relacionado com as pretendidas intervenções urbanas no centro da cidade de São Paulo já citadas. São propostas com uma concepção de cidade que desconsidera principalmente os grupos sociais estigmatizados e pretendem a reprodução do capital por meio das mudanças urbanas. Com isso, grupos sociais historicamente vulneráveis são expulsos para dar lugar a grupos mais valorizados.

O principal estigma atribuído à região do Arouche é por ali ser um reduto das comunidades LGBTQIA+ (Soida, 2025). Historicamente, é um local de enfrentamento e resistência às diversas formas de opressão aos corpos que desafiam os padrões heteronormativos.

³ O dossiê desse inventário pode ser consultado no *link*:
<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1036>.

Para fazer frente às mudanças urbanísticas, a Retep e o Coletivo Arouchianos LGBTHQIAPD+ desenvolveram o inventário participativo para identificar as referências culturais da comunidade LGBTQIA+. Esse inventário culminou na elaboração do Museu de Ocupação e Narrativas do Arouche LGBTQIA+, a Mona⁴. São estratégias para reconhecer, valorizar e dar visibilidade a um grupo social que não está devidamente representado no conjunto dos patrimônios oficiais, estaduais ou federal.

Considerações finais

Diante de tantas desigualdades sociais, de tanta precarização da vida das pessoas subalternizadas, da emergência climática, das guerras, da fome, enfim, frente a tantos problemas urgentes, qual é a importância do patrimônio cultural e das referências culturais no mundo contemporâneo? Qual é a importância da cultura e da educação nesse contexto?

A educação e o patrimônio lidam com aquilo que Simone Weil considerou ser a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana, a raiz das pessoas. Para Weil (1996), o enraizamento torna o ser humano partícipe de uma coletividade. Tendo cortadas as relações entre as pessoas e entre elas e seu passado, o desenraizamento reduz à coisa em si mesma.

Para enfrentar os desafios contemporâneos e criar mecanismos de valorização das raízes, Weil aponta para alguns caminhos que demonstram a imprescindibilidade da educação com o patrimônio cultural.

Em primeiro lugar, o enraizamento é fundamental para promover o senso de coletividade e de pertencimento. Enquanto a sociedade neoliberal enaltece o individualismo, a perspectiva de educação intermediada pelo patrimônio vivido valoriza as referências culturais dos grupos sociais. Isso remete à concepção de história de Benjamin sobre a qual ele afirma que a única saída possível para os problemas sociais não virá de um messias, de um salvador, mas da própria coletividade (Löwy, 2005). A educação deve, por meio dos patrimônios, levar à identificação da raiz das pessoas para, assim, preservá-la.

Porém, e essa é a segunda contribuição de Weil, esse passado não deve ser idealizado tampouco usado para justificar a permanência das desigualdades. Nas palavras da filósofa, a principal seiva da revolução, da transformação para um futuro mais justo, está no próprio passado. Esse interesse pelo passado não tem nada de uma orientação política reacionária (Weil,

⁴ Esse museu pode ser acessado pelo *link*: <https://www.arouchianos.com.br/mona.html>

2022), mas é de onde se deve extrair a inspiração para envolver os grupos sociais em torno de um projeto societal mais justo e democrático. Os restos frágeis do passado, os elementos destruídos pelas classes dominantes, servem como centelhas que precisam ser assopradadas para incendiar a transformação.

Para constituir esse olhar sensível às contradições da realidade, Weil considera que a educação deve ter como finalidade o exercício da atenção. É a extrema atenção que dá ao ser humano a capacidade criadora. Para Weil (1996, p. 453), essa atenção aproxima-se de uma oração, “supõe implicitamente fé e amor”.

A educação patrimonial ou museal que efetivamente oportuniza essa extrema atenção aos elementos culturais acredita na capacidade das pessoas de problematizarem a realidade. Mas é também uma fé em que essa investigação possibilitará a intervenção no mundo, uma fé em que as pessoas se reconhecerão como sujeitos históricos que podem refazer a história.

Já o amor sugerido por essa perspectiva de Weil pressupõe que a ação educativa deve sensibilizar as pessoas conjuntamente a construírem relações mais igualitárias, mais solidárias e democráticas. Nesse sentido, a ação educativa deixa de ter como finalidade o enaltecimento do patrimônio concebido para, partindo da identificação dos patrimônios vividos, refletir sobre a realidade para transformá-la.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENSAID, Daniel. **Os irredutíveis**. Teoremas da resistência para o tempo presente. São Paulo: Boitempo, 2008.
- BOSI, Eclecta. **O tempo vivo da memória**. Ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Trad. Ephraim F. Alves. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FLORÊNCIO, Sonia R. R. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila B (org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, 2012, p. 22-29. (Caderno Temático 2).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rev. téc. e trad. Heitor Ferreira da Costa. 8 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Alexandre; VIEIRA NETO, João Paulo. Projeto Historiando: inventários participativos e musealização do patrimônio cultural em comunidades indígenas no Ceará. **Revista Musas**, n. 8, 2018, p.72-96.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5, Ed. e trad. Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; QUEIROZ, Adriane M. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. Texto Sonia R. Florêncio *et al.* Brasília, 2016.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant *et al.* São Paulo: Boitempo, 2005.

NITO, Mariana K. S. (org.). **Inventário participativo Arouche LGBTQIA+**. São Paulo: FFLCH/USP, 2023.

REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. **Dossiê do Inventário Participativo Minhocão contra gentrificação**. 2019. Grupo de Trabalho Baixo Centro da Rede Paulista de Educação Patrimonial, São Paulo, 2019.

SOIDA, Ana Paula I. Patrimônio LGBTQIA+: a região do Arouche tensionando a hegemonia cultural. In: DEMARCHI, João L.; NITO, Mariana K. S.; SCIFONI, Simone (org.). **Por uma nova pedagogia do patrimônio cultural: conflitos, apagamentos, e práticas educativas de resistência**. São Paulo: FFLCH/USP, 2025, p. 63-86.

SMITH, Laurajane. **Uses of heritage**. New York: Routledge, 2006.

WEIL, Simone. **A condição da classe operária e outros estudos sobre a opressão**. Sel. Eclea Bosi. Trad. Therezinha G. Langlada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

WEIL, Simone. **O enraizamento**. Trad. Giovani T. Kurz. Belo Horizonte: Âyiné, 2022.

ⁱ Resumo do currículo: Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP). Mestre em Geografia Humana pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), pesquisa financiada pela Capes. Graduado em História (licenciatura e bacharelado) também pela FFLCH-USP. Membro da Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep). Integra o grupo de pesquisa "Patrimônio, espaço e memória", certificado pelo CNPq. Desenvolve pesquisas sobre educação patrimonial, história da educação e patrimônio cultural. Professor do Ensino Médio e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4031106298962056>. E-mail: joao.l.demarchi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3645-2127>.

ⁱⁱ Professora Livre Docente do Departamento de Geografia da FFLCH/USP. Geógrafa, mestre e doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. Prêmio Capes de Teses, conferido, em 2006, ao trabalho intitulado "A construção do patrimônio natural". Docente do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Atuou em instituições públicas de proteção do patrimônio cultural como o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), Condephaat/SP e Conselho Municipal de Patrimônio Cultural de São Bernardo do Campo. Fundadora e membro da Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep). Membro do Icomos-Brasil. Foi vice-diretora do Centro de Preservação Cultural CPC/USP de 2018 a 2023. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Espaço e Memória (PEM), certificado pelo CNPq. Coordenadora da Área de Geografia do Pibid Capes (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em 2024-2026. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5466255804283280>. E-mail: simone.scifoni@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8027-2740>.