PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS:

PATRIMÔNIO CULTURAL, EDUCAÇÃO E
TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

FERNANDO PASCUOTTE SIVIERO, INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E
ARTÍSTICO NACIONAL, BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL, BRASIL.

Licenciado e bacharel em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico
e Artístico Nacional (Iphan). Atualmente é professor da rede de ensino particular da
cidade de São Paulo, pesquisador e realizador de projetos na área de patrimônio cultural,
memória e educação.

E-mail: fpsiviero@yahoo.com.br

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp111-132>

PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: PATRIMÔNIO CULTURAL, EDUCAÇÃO E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

FERNANDO PASCUOTTE SIVIERO

RESUMO

As ações preservacionistas em sítios e bens urbanos geram impactos socioeconômicos, às vezes positivos, outras negativos. A distância entre os realizadores de restauros, revitalizações e requalificações e a vida cotidiana da qual os bens culturais fazem parte atinge sua materialidade, seus valores e, principalmente, suas dinâmicas sociais. A educação patrimonial, que tradicionalmente serve para mediar conflitos ou conscientizar o outro, será abordada nesse texto como uma ferramenta para o desenvolvimento de processos preservacionistas participativos. Para isso, o conceito de território educativo será destrinchado como um exercício reflexivo e criativo. Sob este viés, a educação abre-se como um campo de relações de ensino-aprendizagem, de trocas de experiências, informações e valores no qual as pessoas, vistas como seres incompletos, sempre tem o que ensinar e o que aprender. Dentro desse campo, as hierarquias de valor entre conhecimentos técnicos, acadêmicos e populares é rompido para criar situações em que as diversas sabedorias de um grupo de pessoas são somadas em prol de si mesmo. Todas as ciências que compõem um território são convocadas a contribuir em um processo de preservação patrimonial, ao mesmo tempo em que esse processo não estará apenas baseado na materialidade dos bens culturais, mas em toda a complexidade de vida, relações e valores que o compõem. Assim, o conceito de territórios educativos abre novas possibilidades às práticas e aos problemas dos processos preservacionistas, criando perspectivas cidadãs e democráticas para as instituições públicas de proteção ao patrimônio cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Patrimônio cultural. Educação. Educação para cidadania.

BEYOND BORDERS: CULTURAL HERITAGE, EDUCATION AND EDUCATION TERRITORIES

FERNANDO PASCUOTTE SIVIERO

ABSTRACT

The conservationist actions in urban sites and assets generate socioeconomic impacts, sometimes positive, and sometimes negative. The distance between the restoration, revitalization or requalification teams and the everyday life of the heritage sites have impacts on the materiality, values and, especially, on the social dynamics of the territory. Heritage education, which traditionally serves to mediate conflicts or to raise awareness, will be addressed in this article as an instrument for the development of participatory preservationist processes. To that end, the concept of educational territory will be unraveled as a reflective and creative exercise. Seen from this perspective, education becomes a relational field of teaching-learning processes, in which experience, information and values are exchanged and people, seen as incomplete beings, always have something to teach and to learn. Within this field, the hierarchies of value between technical, academic and popular knowledge are broken to create situations for the union of the diverse wisdoms of a group of people, for its own benefit. All the sciences that compose a territory are called to contribute in the preservation process of a heritage, at the same time that this process is not only based on the materiality of heritage site, but in all the complexity of life, relationships and values contained in it. Thus, the concept of educational territory opens new possibilities to the problems and practices of preservation processes, creating citizen's and democratic perspectives to public institutions for the protection of cultural heritage.

KEYWORDS

Cultural heritage. Education. Citizenship education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende colaborar com os debates sobre educação patrimonial a partir da discussão sobre o conceito de “territórios educativos” (GOULART, 2009, 2010), tendo em vista processos educativos de preservação de centros históricos. Essa relação foi objeto da dissertação *Um mapa para outros fazeres: territórios educativos e patrimônio cultural*, desenvolvida no escopo do Programa de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural (PEP/MP) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) entre 2011 e 2013 (SIVIERO, 2014).

O ponto de partida desse debate encontra-se no viés antropológico do próprio artigo 216 da Constituição Federal de 1988:

Artigo 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico,

artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, *com a colaboração da comunidade*, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (BRASIL, 1988, grifo nosso).

De acordo com Ulpiano Bezerra de Meneses (2012), esse artigo reconhece que a atribuição de valor cultural não é papel do Estado, mas um processo social. Nesses termos, o patrimônio cultural nacional deixaria de ser entendido e praticado como uma prerrogativa exclusiva do Estado e de grupos especializados no assunto. Sob tal perspectiva antropológica, essa política deve assumir um caráter social de reconhecimento, afirmação e proteção da diversidade sociocultural que constitui o Brasil.

Outro ponto relevante para essa discussão são os impactos socioeconômicos das ações de preservação dos patrimônios materiais e urbanos. Sabe-se que desde de sua origem, em 1937, a política preservacionista nacional interfere diretamente na vida dos grupos detentores de bens culturais e gera diversos conflitos e tensões. No caso dos bens culturais urbanos, não é raro se deparar com análises que denunciam os restauros, revitalizações e requalificações como projetos de pasteurização estética, higienização social (SANT’ANNA, 2004) e disneyficação (ZUKIN, 1996), para não citar outras conceituações.

Não seriam essas ações, autorizadas e legitimadas pelo Estado, deturpadoras do valor cultural e da função social dos bens culturais? Se a resposta a essa pergunta fosse simples, talvez boa parte dessa discussão não tivesse qualquer significado.

Soma-se a esses pontos outra questão que toca diretamente o problema da educação patrimonial. Há um entendimento no senso comum de que o povo brasileiro não dá valor a sua própria cultura e não preserva seus patrimônios culturais. Tal argumento é justificado e endossado por jargões, como “O povo brasileiro é tudo ignorante”, “O povo não sabe de

nada”, “O povo brasileiro não tem cultura”, “O povo brasileiro precisa de educação” e por aí vai. Esse entendimento sobre nós mesmos corrobora para legitimar e fortalecer uma concepção pedagógica denunciada por Paulo Freire como educação bancária:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Tal tipo de ação educativa não condiz, segundo esse autor, com uma ação de conscientização. Trata-se de atos colonizadores, silenciadores (FREIRE, 2005) e mutiladores (MORIN, 2011). De acordo com Freire, os processos de conscientização e de educação confundem-se na medida em que ambos devem ser encarados como processos permanentes de formação dos sujeitos: processo de consciência-mundo e de atitude crítica dos homens em seus contextos.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em *estar frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 2001, p. 30, grifo nosso).

Nessa perspectiva, vale fazer uma reflexão sobre as práticas de educação patrimonial realizadas e autorizadas pelo Iphan e questionar o que significa conscientizar a população para a proteção, preservação e salvaguarda do seu patrimônio cultural. Apesar de presente desde a fundação

da política preservacionista federal, a educação foi defendida e praticada como uma ferramenta complementar¹ de forma recorrente.

Buscava-se, por meio da informação educativa, convencer — sob a alcunha da conscientização — o “povo” da importância de colaborar com as ações preservacionistas realizadas pelo Estado. Contudo, para além da promoção, divulgação, conscientização e resolução de embates com a população em geral (costumeiros motes para a educação dentro do Iphan), a educação patrimonial vem tomando novas perspectivas dentro do próprio órgão desde meados dos anos 2000.

Em 2014, a Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) do Iphan lançou a publicação *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, na qual observa-se a seguinte concepção:

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

Nessa nova perspectiva, a educação patrimonial deixa de ser encarada como uma ferramenta de verticalização de conhecimentos e valores (educação bancária) para tornar-se uma oportunidade de: 1) (re)conhecimento, afirmação e interação de detentores de referências culturais distintas e diversas; 2) construção coletiva e democrática de conhecimento; e 3) afirmação e fortalecimento de alteridades e de vínculos de identidade e pertencimento.

Ao estabelecer-se no amálgama entre educação e cultura sob um viés antropológico, a educação patrimonial pode tornar-se uma ação político-social

1. De acordo com a arquiteta e pedagoga Cléo Alves Oliveira (2011), a educação patrimonial sempre foi encarada como uma atividade complementar às outras atividades finalísticas do Iphan.

e colaborar na transformação da política preservacionista em uma arena de negociação e em um efetivo direito social. Contudo, sua aspiração transdisciplinar vai ao encontro das peculiares e específicas disciplinaridades do próprio Iphan. Tal concepção estabelece-se, assim, no transbordamento das definições e dos limites da própria política patrimonial, inspirando/perturbando uma forma de pensar e intervir nos bens culturais.

É preciso então compreender as potencialidades que os diálogos interdisciplinares tecidos por essa recente concepção de educação patrimonial trazem para as atividades finalísticas do Iphan. Ao analisá-la à luz das questões do patrimônio cultural urbano citadas acima, compreende-se que a educação patrimonial pode ser uma oportunidade para estabelecer relações de corresponsabilidade entre Estado e sociedade civil nos processos de preservação². Contudo, corresponsabilidade não deve ser entendida como inclusão das comunidades na política federal, mas como processo de consolidação de direitos sociais, como arena de negociações políticas e sociais mais porosa, democrática e transdisciplinar e menos tecnicista, mercadológica e elitista.

Essa perspectiva para a educação patrimonial, contudo, não é nem prática recorrente e nem posição oficial do Iphan sobre o assunto, apesar dos projetos, ações, debates e últimas publicações da Ceduc³. Sendo uma proposição, o conceito de “territórios educativos” vem endossar esse debate, dar subsídios e oferecer possíveis caminhos.

2 TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

Próprio do mundo da educação, o conceito de territórios educativos estabelece-se sobre as insuficiências da educação escolarizada e aponta para a necessidade de uma prática educativa que extrapole os muros da escola. Uma educação que alcance e envolva diversos espaços e atores sociais no

2. O jurista Marcos Paulo de Souza Miranda (2006) afirma que a educação patrimonial, por ser um dos princípios informadores que orientam a proteção do patrimônio cultural, é função e responsabilidade do Estado. As ações de educação patrimonial devem, segundo esse jurista, “envolver a comunidade na gestão do patrimônio, pelo qual ela também é responsável, levando-a a apropriar-se e a usufruir os bens e valores que o constituem” (MIRANDA, 2006, p. 43).

3. Desde o surgimento da Ceduc em 2004 como Gerência de Educação e Projetos, tal setor do Iphan iniciou um amplo e compartilhado processo de discussão sobre o assunto através de espaços de debate, como os Encontros Nacionais de Educação Patrimonial (2005 – São Cristóvão-SE; 2011 – Ouro Preto-MG e I Seminário de avaliação e planejamento das Casas do Patrimônio – 2009 – Nova Olinda-CE); de projeto de ação institucional, como a Rede das Casas do Patrimônio; e publicações (já citadas).

processo de formação dos indivíduos. Sob essa concepção, a educação deve ser encarada como uma responsabilidade de todos os cidadãos, ou seja, todo e qualquer sujeito detém algo — saberes, habilidades e conhecimentos — a ser ensinado e, conseqüentemente, a ser aprendido. Nesse sentido, rompe-se as camadas de valores pejorativos e castradores que revestem rótulos sociais, como analfabetos, incultos, ignorantes etc.

A educação, portanto, não está somente restrita ao ambiente escolar ou acadêmico, como se imagina. Sob esse viés, a escola deve, então, relacionar-se com o mundo a sua volta, encarando-o como um território apropriado, percebido e usado por diversos e distintos sujeitos que conferem a ele diferentes sentidos e valores. Assim, busca-se romper a distância que separa a escola do mundo a sua volta, transformando a educação em “um processo amplo e multiforme de socialização” (CANÁRIO, 2006, p. 100-101). Tal conceito traz uma complexa operação, pois envolve mudanças mentais, sociais e políticas não somente no âmbito escolar, mas em toda a sociedade, pois entende a educação como responsabilidade pública de todos. Essa ideia é o eixo nevrálgico do conceito de territórios educativos.

Constituído pela intersecção de dois termos — educação e território —, o conceito sustenta-se em duas ideias básicas e complementares. A primeira deriva das seguintes palavras de Paulo Freire (1996, p. 45): “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. A segunda, por sua vez, encontra expressão em Bia Goulart (2009, p. 29): “Todo e qualquer lugar/elemento/ser urbano é potencialmente cultural, histórico e educativo”. A ideia de território subjacente a esse conceito não se refere somente à materialidade ou à imaterialidade do espaço, mas a sua unidade dialética:

O território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2002, p. 10 apud GOULART, 2010, p. 18).

Ao misturar educação e território, esse conceito rompe a trajetória de escolarização da educação e suas mutilações (MORIN, 2011), silenciamentos

(FREIRE, 2005), etnocídios (BRANDÃO, 2002) e epistemicídios (SANTOS, 1995). Não se trata, contudo, de uma reunião ou reencontro de dois termos, mas de outra forma de organizar e interagir os múltiplos conhecimentos, epistemologias, metodologias, habilidades e competências que constituem um território.

Baseado na interação entre diversos e diferentes atores sociais e espaços, busca-se promover uma educação que reconheça, valorize e fortaleça a diversidade cultural, as identidades e as diferentes formas de ser e estar no mundo. Trata-se, portanto, de um aporte teórico que almeja religar dualidades estabelecidas tanto no campo da educação, quanto no do patrimônio cultural, como educação e cultura, material e imaterial, erudito e popular, técnico e empírico.

Muitas das concepções implicadas na formulação desse conceito dão forma e sentido à concepção de educação patrimonial defendida pelo Iphan atualmente — por exemplo, educação dialógica; educação integral, integrada e integradora; processo de mediação; educação para e pela cidadania. Os territórios educativos partem do pressuposto de que a educação (e nesse caso o patrimônio cultural) é uma arena político-social e um direito social.

Sua concepção de educação — ou a educação que pretende implementar — dialoga, por exemplo, com a ideia da educação integral. Contudo, não se trata da educação somente em tempo integral, ou seja, que mantém as crianças, jovens e adolescentes de 6 a 8 horas na escola — como muitos programas governamentais propõem. Integral, nesse caso, se refere a uma educação preocupada com o desenvolvimento integral dos sujeitos (cognição, habilidades, competências, afetividade, sociabilidade etc.) de forma integrada (formação não fragmentada do sujeito e em interação com outros sujeitos) e que esteja comprometida com seu contexto (integradora). De acordo com o texto de referência para o debate nacional (BRASIL, 2009):

Falar sobre educação integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009, p. 18).

Ao operar transformações quantitativas e qualitativas nas variáveis tempo e espaço da educação, essa proposta implica transformações profundas no funcionamento, no currículo, na espacialidade e nas práticas escolares. Assim, amplifica o papel social da escola na medida que a instituição escolar deixa de ser o único agente de educação para tornar-se articuladora, fomentadora, organizadora e promotora de diversos e diferentes processos e oportunidades de aprendizagem. Para garantir isso, a escola precisa abrir-se para o território em seu entorno e deixar-se permear e se transformar por ele. Essa abertura, por sua vez, também reverbera no território ao redor da escola, transformando-o em agente educador.

Nessa interação entre a educação institucionalizada e o mundo a sua volta, diferentes saberes, visões de mundo, práticas sociais, referências culturais, crenças, ofícios, valores, desejos etc. passam a compor o processo de formação das crianças, jovens e adultos. Os encontros e confrontos proporcionados por essa diversidade de sujeitos e espaços mobilizados em prol da educação proporcionam aprendizagens não somente aos educandos, mas também aos educadores: quebra-se a lógica bancária da educação denunciada por Paulo Freire (2005) e tenciona-se uma prática educativa na qual todos aprendem com todos. Essa lógica, contudo, não significa a negação do papel e da responsabilidade do professor e de toda a equipe técnica da escola no processo educativo, mas a transformação do processo em momentos de ensino-aprendizagem e não somente de ensino (baseados nos educadores) ou de aprendizagem (baseado nos educandos):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2005, p. 79).

O conceito de territórios educativos e de educação integral encontram-se também em consonância com a ideia da educação como um processo permanente de formação-transformação do sujeito e do mundo (ambos entendidos como seres inacabáveis). Educar, portanto, é um ato político e dialógico (ensino-aprendizagem) de constituição do indivíduo (junto e em relação com

o mundo) e de desvelamento crítico da realidade que deve servir como meio de inserção social e transformação do mundo. Como sustenta Freire:

Toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma implica — às vezes mais, às vezes menos explicitamente — uma concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas sobretudo pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade (FREIRE, 2006, p. 51).

Segundo esse pedagogo, não é possível ensinar sem aprender, nem aprender sem um vínculo afetivo entre educador, educando e mundo. Toda a aprendizagem é baseada no diálogo — “encontros de homens que *pronunciam* o mundo” (FREIRE, 2005, p. 91) —, e torna-se dialógica na medida em que realiza a dialética teoria/prática, ação/reflexão, sujeito/mundo, objetividade/subjetividade. A educação, sob essa perspectiva, é um processo cultural e político de conhecer-transformar a si, ao mundo e ao outro.

Sua proposição parte de um pressuposto filosófico que sustenta não somente a educação dialógica, mas permite encará-la como um processo permanente de interações sociais que formam e transformam os sujeitos e o mundo ao longo do tempo. Trata-se da ideia da “inconclusão do homem e do mundo”⁴.

4. Segundo Paulo Freire, a educação como processo permanente só é possível a partir da compreensão da inconclusão do homem e do mundo: “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.” (FREIRE, 1996, p. 57-58).

Somente sob esse pressuposto é possível conceber o potencial educativo de todos os atores e espaços sociais e a ideia da educação a partir das interações e relações sociais. A educação é um aspecto da vida cultural e um processo social e político de transmissão (e transformação) do legado cultural, de inserção (e transformação) social, de participação (e transformação) do mundo. Não é possível encarar sujeito e mundo como conceitos em si, já que se constituem em relação.

Outra referência teórica que converge nessa questão é o psicólogo e educador russo L. S. Vygotsky (1896-1934). No seu célebre livro *A formação social da mente* (1998), o autor discorre sobre a educação como um processo permanente de formação dos sujeitos mediada pelo mundo a sua volta. Inacabáveis ou inconclusos por natureza, a constituição dos indivíduos é imensurável e incontrollável, já que se refere a somatória de todas experiências sociais, emocionais e sensoriais ao longo da vida. A educação, nesse sentido, é um processo de formação e transformação mútua de vários indivíduos — uma interação baseada em trocas de experiências, emoções, opiniões e sensações carregadas de diversos instrumentos e símbolos. Por isso que, para Vygotsky e Freire, o afeto entre educadores-educandos é um elemento fundamental na ação educativa. Pensar na educação como um processo de mediação entre sujeitos e mundo reafirma novamente o problema da dualidade educação e cultura citada acima.

Levando em conta tais concepções, o conceito de territórios educativos permite à educação escolarizada operar com maior amplitude e variedade de mediações, e ao afirmar como educativo diferentes saberes, modos de pensar, de agir e de se relacionar (consigo e com os outros), tal conceito colabora para o reconhecimento e valorização (transformação) de todas essas matizes socioculturais que até então haviam sido alijadas do mundo escolar (excluídas da educação).

Portanto, afirmar a educação como processo de mediações entre sujeitos e mundo permite olhar e encarar a diversidade cultural como um rico corpo educativo/formador dos sujeitos. Ao tornar-se ação-educativa, cada aspecto, cada expressão e cada nuance dessa diversidade transforma-se, ganha existência e consistência social. Atuar na educação tendo em vista essa perspectiva conceitual permite romper a lógica simplificadora, epistemicida e silenciadora da escola no âmbito cultural. Assim, concordo

com Florêncio em sua defesa sobre a relevância dessa concepção educativa para a educação patrimonial:

As ações educativas para a valorização do patrimônio cultural, nesse sentido são ações mediadoras, no sentido pensado por Vygotsky, que contribuem para a afirmação dos sujeitos em seus mundos, em suas culturas e em seus patrimônios culturais (FLORÊNCIO, 2012, p. 29).

Sobre essas discussões e propostas teórico-metodológicas que se trançam e ainda se trançam, busca-se alternativas às insuficiências e paradoxos da educação escolarizada. Sob essa bandeira, o conceito de territórios educativos alinha-se também com as discussões da pedagoga equatoriana Rosa Maria Torres (2001) sobre comunidades de aprendizagem. Sob esta concepção, todos os sujeitos são educadores e não há barreiras ou fronteiras entre educação formal (escolar) e educação informal (extraescolar). Torres coloca em xeque o isolamento da escola, afirmando-a como parte da sociedade e todos os seus membros (pais, educadores, educandos, gestores e funcionários) como agentes comunitários. Portanto, não faz o menor sentido a escola ser uma ilha no meio da comunidade, até porque a própria comunidade abrange um conjunto de potenciais educativos que deve ser explorado.

As comunidades de aprendizagem de Torres (2001) — uma comunidade comprometida com o desenvolvimento social local através de um projeto educativo e cultural próprio — baseiam-se em: um território determinado; crianças e jovens como beneficiários e atores; processos associativos, colaboracionistas e interativos; elaboração e avaliação coletiva de planos educativos; reestruturação do sistema escolar público; desenvolvimento do recurso humano etc. Constitui também uma alternativa à escola fragmentada e especializada, à escola das avaliações e dos resultados, à escola cumpridora de metas, ao currículo escolar descolado da realidade, à escola-bolha.

A educação, segundo essa pedagoga, deve encarar positivamente seu caráter multidimensional e interativo e buscar formas organizacionais que rompam a lógica institucional que reproduz e sustenta as insuficiências e paradoxos da educação.

A partir da constelação de debates e propostas teórico-metodológicas, o conceito de territórios educativos pretende operar de forma criativa e propositiva sobre a educação e sobre as relações sociais, pois ao afirmar a

potencialidade educativa de todos os sujeitos e espaços ela transforma não somente a educação escolarizada, mas toda a sociedade. Transformar tal conceito em prática é uma tarefa bastante complexa. Fica então a pergunta: Como viabilizar as potencialidades educativas sinalizadas por Goulart (2009)?

Segundo a arquiteta Analía Brarda e o educador Guillermo Rios (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004) — difusores do movimento das “Cidades Educadoras” — a viabilização depende de intenção política e pedagógica. De acordo com esses autores, tais intenções devem ser assumidas pelo poder público local e pelos atores sociais e espaços envolvidos em ações, projetos e processos educativos e territoriais. Ao colocar todos como responsáveis pela educação inter e intrageracional, abre-se a escola à comunidade — sua espacialidade, sua estrutura e seu currículo — e promove-se meios e instrumentos para o desenvolvimento social local e para a afirmação dos sujeitos como cidadãos atores e autores de seu contexto. De acordo com o economista Ladislau Dowbor:

Esta visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo gerando sinergia entre diversos esforços (DOWBOR, 2006, p. 1).

Ao afirmar a potencialidade educativa dos territórios, este conceito proporciona por meio de ações educativas o (re)conhecimento e a interação social dos matizes que compõem o espectro da diversidade cultural de todo e qualquer território. Ao misturar o mundo da escola à realidade social de seu entorno, propõem-se interações entre educação e cultura que pretendem romper com processos de silenciamento, mutilação, epistemicídio e etnocídio, através de transmissão-transformação dos legados culturais inter e intrageracionais estabelecidos territorialmente.

Esse conceito mostra-se relevante para o desenvolvimento de ações e projetos de educação patrimonial. Sua adoção vai ao encontro da perspectiva defendida pela coordenadora de educação patrimonial do Iphan, Sônia Florêncio:

A educação patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo (FLORÊNCIO, 2012, p. 24).

Observa-se que, ao se constituir na interação entre educação e cultura, o conceito mais atual de educação patrimonial do Iphan faz uma opção teórica que a aproxima dos debates e conceitos pedagógicos que tentam também reinventar a própria educação escolarizada. Portanto, sob esse conceito, a educação patrimonial colabora para estabelecer a preservação do patrimônio cultural urbano como uma arena político-social e epistemológica.

3 OLHAR UM CENTRO HISTÓRICO SOB O CONCEITO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Entender a potencialidade educativa de qualquer espaço e indivíduo traz consigo uma mudança paradigmática não só no universo da educação, mas na forma de encarar o espaço e a vida pública. No escopo da dissertação de mestrado foi realizado um mapeamento de potencialidades educativas do Centro Histórico de Natal e uma análise do seu perfil socioeconômico e da sua infraestrutura⁵. Esse tipo de leitura territorial geralmente não é realizada nos estudos de tombamento de sítios urbanos efetuados pelo Iphan, cujo foco está nos aspectos materiais, morfológicos e estéticos.

O Centro Histórico de Natal está localizado numa área total de 276 hectares e quase 20 mil habitantes⁶, na Zona Leste da cidade de Natal, sendo objeto de leis urbanísticas municipais especiais, como o Plano Diretor

5. Por falta de descrição/estudo pormenorizado das condições humanas e de infraestrutura urbana do Centro Histórico de Natal, o perfil socioeconômico e infraestrutural foi construído a partir dos dados do *Anuário Natal 2011-2012* (NATAL, 2012).

6. É preciso ter em vista que o tombamento abrange somente uma parte desses bairros e que os dados apontados pelo *Anuário* da Prefeitura de Natal referem-se à totalidade dos bairros, sendo portanto informações a serem afinadas coletivamente. Os mais de 270 hectares e 20 mil habitantes estão distribuídos da seguinte forma: Rocas: 66 hectares e 10.452 habitantes — entre 2000-2010 esse bairro assiste a uma diminuição de 0,07% de sua população; Ribeira: 94 hectares e 2.222 habitantes — para o mesmo período, esse bairro assistiu a um crescimento de 0,52% de sua população; Cidade Alta: 116 hectares e 7.123 habitantes — esse bairro viveu nos últimos dez anos um crescimento de 0,63%.

de 1984 (Lei Municipal 3.175, de 29 de fevereiro de 1984), a Zona Especial de Preservação Histórica (ZEPH) (Lei Municipal 3.942/1990), a Zona Especial Portuária (ZEP) (Lei Municipal 4.069/1992) e o Plano Diretor de 2007 (Lei complementar 082/2007), que instituiu a Zona Especial de Interesse Histórico (ZEIH) e a Operação Urbana Consorciada Ribeira (OUR), que, estimulada pelo tombamento do Centro Histórico de Natal, passa por uma revisão e ampliação.

A grande maioria da população desses três bairros encontra-se dentro da faixa etária da população economicamente ativa (15 aos 59 anos), é, em sua grande maioria, alfabetizada (91,6% de alfabetizados nas Rocas, 95,2% na Ribeira e 90,5% na Cidade Alta), apresenta um rendimento nominal médio de 1,2 salários mínimos nas Rocas, 3,9 na Ribeira e 2 na Cidade Alta, e habita em casas próprias ou apartamentos.

Economicamente, o bairro das Rocas apresenta um predomínio de negócios vinculados a serviços e comércio, representando pouco mais de 1% da quantidade de negócios da cidade. A Ribeira abriga 0,9% dos negócios da cidade e a Cidade Alta, por sua vez, tem 3,8% dos negócios da cidade.

Os três bairros apresentam 100% de suas vias drenadas e pavimentadas (exceto as Rocas, que têm apenas 2% das vias sem pavimentação). A maior parte do lixo é recolhida por um serviço público de coleta; o abastecimento de água e esgotamento sanitário têm seu maior volume realizado através de rede geral de abastecimento e esgoto/pluvial; e a distribuição de energia elétrica é feita por uma companhia distribuidora de capital misto⁷. Os bairros estão ligados ao restante da cidade por inúmeras linhas de transporte público urbano e a outras cidades da Região Metropolitana de Natal pelo trem metropolitano cuja estação se encontra na Ribeira (Cia. Brasileira de Trens Urbanos).

Além disso, os bairros são atendidos por vários equipamentos urbanos públicos, como escolas, unidades básicas de saúde, hospitais, quadras poliesportivas, praças, mercados, delegacias e postos policiais etc.

7. As Rocas apresentam 86,2% do lixo produzido recolhido pelo serviço de coleta de lixo, 99,7% de seus imóveis ligados na rede geral de abastecimento de água, 90,4% dos banheiros/sanitários ligados na rede geral de esgoto/pluvial e 99,6% da energia elétrica fornecida pela companhia distribuidora local. A Ribeira, por sua vez, tem 95,9% do lixo recolhido pelo serviço de coleta, 93,1% dos imóveis abastecidos pela rede geral de água, 85,5% dos banheiros/sanitários ligados na rede geral de esgoto/pluvial e 99,7% de sua energia elétrica fornecida pela companhia distribuidora local. A Cidade Alta tem 96,4% do seu lixo retirado pelo serviço de coleta, 97,2% dos imóveis abastecidos pela rede geral de água, 81,6% dos banheiros/sanitários ligados na rede geral de esgoto/pluvial e 99,4% da energia elétrica fornecida pela companhia distribuidora local.

Contudo, faz-se necessário questionar e problematizar esses dados para obter informações mais precisas e profundas sobre o território. Somente assim os problemas, as demandas e as potencialidades territoriais serão reveladas. O que significa, por exemplo, esses bairros terem 100% de ruas pavimentadas, se boa parte delas encontram-se em péssimo estado de conservação? Do que adianta terem quadras poliesportivas, se elas estão impróprias para o uso ou ociosas? Problemas como esses não são da competência do Iphan, mas estão em alguma medida relacionados com um processo compartilhado de preservação do patrimônio cultural.

Paralelo à análise do perfil socioeconômico e estrutural dos bairros que constituem o Centro Histórico de Natal, foi também desenvolvido um mapeamento de potencialidades educativas, tendo como base as ferramentas da tecnologia social do bairro-escola (desenvolvido pela ONG Cidade-Escola Aprendiz) (MEDEIROS FILHO; GALIANO, 2005; SINGER, 2011).

Tal exercício foi realizado por meio de pesquisa de campo nas poligonais de tombamento e entorno, entre novembro e dezembro de 2012. Foram levantados 168 instituições e equipamentos públicos, privados e mistos, que foram classificados nas seguintes categorias: sindicatos e associações de classe; associações da sociedade civil; empresas de capital misto e órgãos públicos; acervos documentais e memória; ensino e pesquisa; esportes; arte e cultura; espaços religiosos; espaços de assistência; e empresas de comunicação.

O desvelar desses potenciais anuncia-se como indício e subsídio para outra prática preservacionista, aquilo que Paulo Freire (2005) denominava como um inédito viável — uma futuridade a ser construída através da superação de situações-limites. Do que adianta saber da existência de 168 instituições e equipamentos estabelecidos no Centro Histórico de Natal, sem saber, por exemplo, como atuam nesse território, como se relacionam com a comunidade local e seus usuários, como suas atividades alteram e interferem na dinâmica local ou como poderiam contribuir para a preservação e melhoria desse território.

Neste tipo de atuação socioeducativo e territorial, quantidade não representa necessariamente qualidade. Os números levantados e o mapeamento produziram um diagnóstico de possibilidades e potencialidades socioeducativas do território tombado pelo Iphan, até então desconhecidas pelo órgão. Como fomentar uma atitude de corresponsabilidade territorial

ou um processo compartilhado e comunitário de preservação sem conhecer profundamente o chão em que se pisa?

4 CONCLUSÃO

A experiência de olhar e analisar o Centro Histórico de Natal sob o conceito de territórios educativos ampliou os significados de seu tombamento e, conseqüentemente, as possibilidades de um processo preservacionista e as oportunidades de educação patrimonial. Ao trabalhar dois conceitos que buscam romper com as dualidades estabelecidas no campo da educação e do patrimônio, gerou-se um conhecimento menos fragmentado, unidimensional e simplificador. De acordo com o filósofo Edgar Morin, tal forma de conhecimento é um passo importante para gerar ações menos mutiladoras da realidade:

Acredito profundamente que quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. É preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem o resultado dos efeitos do pensamento fragmentado e unidimensional (MORIN, 2011, p. 83).

É preciso, portanto, buscar formas menos simplificadas e simplificadoras de operar sobre o fenômeno urbano. Ao estudar o conceito de territórios educativos tendo como problema a educação patrimonial em um centro histórico tombado, gerou-se uma outra perspectiva de preservação: um processo baseado na participação social-local e na corresponsabilidade territorial entre seus atores sociais. Ao reconhecer o papel educativo de todas as pessoas e espaços e afirmar a educação como um permanente processo de formação dos sujeitos, tal conceito oferece subsídios para encarar a comunidade local como detentora (e não cliente) do patrimônio cultural fabricado pelo Estado.

A cidadania, pedra fundamental da sociedade ocidental e democrática, diz respeito a uma forma de organização político-social na qual todos os sujeitos possuem condições de igualdade política e jurídica para o exercício de seus direitos e deveres. Segundo o geógrafo e coordenador do Observatório das Favelas, Jorge Luiz Barbosa:

Cidadania é um reconhecimento político, social e jurídico de homens e mulheres no qual se fundem os direitos e deveres de pertencimento a uma sociedade. [...] significa a inserção social plena de sujeitos de direitos e deveres na vida pública, constituindo condições de liberdade e autonomia para exercício individual e coletivo de ser/estar em sociedade (BARBOSA, [201-]).

O estatuto de cidadão implica, de acordo com este geógrafo, “relações de igualdade que incorporam as diferenças” (BARBOSA, [201-]), que, por sua vez, se revelam incompatíveis com as atuais relações assimétricas de poder e as opressoras e mutiladoras desigualdades socioeconômicas que assolam o país. Vivemos, portanto, a democracia da Granja dos Bichos de George Orwell, na qual “todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais que os outros” (ORWELL, 2003, p. 112).

Portanto, sob esse aporte conceitual, a educação patrimonial pode colaborar para estabelecer a preservação do patrimônio cultural urbano como uma arena político-social e epistemológica e inserir essa política dentro do conjunto de direitos sociais como um instrumento político. Dessa forma, a educação patrimonial pode transformar-se também em prática de cidadania.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Jorge Luiz. *Cidadania, território e políticas públicas*. [201-]. Disponível em: http://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2013/06/Cidadania-Territo%CC%81rio-e-Poli%CC%81ticas-Pu%CC%81blicas_Por-Jorge-Luiz-Barbosa.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, DF: MEC, 2009.
- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. São Paulo: Artmed, 2006.
- DOWBOR, Ladislau. *Educação e desenvolvimento local*. 2006. Disponível em: <http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 22-29.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (org.). *Cidade educadora: princípios e perspectivas*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

GOULART, Bia. *Centro SP: uma sala de aula: experiência de bairro-escola em São Paulo*. São Paulo. Peirópolis, 2009.

GOULART, Bia. *Territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727:publicacao-mais-educacao&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=1119. Acesso em: 15 abr. 2012.

MEDEIROS FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. *Bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado: a tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade*. São Paulo: Tempo d'Imagem, 2005.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL: SISTEMA NACIONAL DE PATRIMÔNIO CULTURAL: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E EXPERIÊNCIAS PARA UMA NOVA GESTÃO, 1., 2009, Ouro Preto. *Anais [...]*. Brasília, DF: Iphan, 2012. p. 25-39. v. 2, t.1.

MIRANDA, Marcos Paulo de Souza. *Tutela do patrimônio cultural brasileiro: doutrina, jurisprudência, legislação*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NATAL. Prefeitura Municipal de Natal. Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. *Anuário Natal 2011-2012*. Natal: Semurb, 2012.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. *Educação patrimonial no Iphan*. 2011. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2011.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Globo, 2003.

SANT'ANNA, Márcia. Os anos 90 e os novos indicadores da prática de preservação. In: SANTOS, Afonso Carlos Marques dos; KESSEL, Carlos; GUIMARÃES, Ceça (org.). *Livro do Seminário Internacional Museus & Cidades*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2004. p. 155-172.

SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SINGER, Helena (org.). *Pesquisa-ação comunitária*. São Paulo: Moderna, 2011. (Coleção Tecnologias do Bairro-Escola).

SIVIERO, Fernando Pascuotte. *Um mapa para outros fazeres: territórios educativos e patrimônio cultural*. 2014. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

TORRES, Rosa Maria. Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. In: *Anais do Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona: Barcelona Forum 2004, 2001. Disponível em: http://www.estudio-sindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf. Acesso em: 08 ago.2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUKIN, Sharon. *The cultures of cities*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.