Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Fernando Pascuotte Siviero

Um mapa para outros fazeres:
Territórios educativos e patrimônio cultural

Rio de Janeiro

2014

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Fernando Pascuotte Siviero

Um mapa para outros fazeres:
Territórios educativos e patrimônio cultural

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural.
Orientadora: Profª. Drª. Ana Carmen Amorim Jara.
Supervisora: Luana Honório Cruz.

Rio de Janeiro

2014

O objeto de estudo dessa pesquisa foi definido a partir de uma questão identificada no cotidiano da prática profissional da Superintendência do Iphan em Natal.

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial Sem Derivações 4.0 Internacional. Para ver uma cópia desta licença visite: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



S624m SIVIERO, Fernando Pascuotte.

Um mapa para outros fazeres: Territórios educativos e patrimônio cultural / Fernando Pascuotte Siviero. - 2014.
187f.; 30cm

Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.
Bibliografia: f.144-156

1. Preservação do Patrimônio Cultural. 2. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 3. Educação Patrimonial 4. Educação Integral. I.Título

CDD363.69

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Fernando Pascuotte Siviero

Um mapa para outros fazeres:

Territórios educativos e Patrimônio Cultural

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2014

Banca examinadora

_____

Professora Dra Ana Carmen Amorim Jara Casco (orientadora).

_____

Ms. Luana Honório Cruz (Supervisora) – técnica da Superintendência do IPHAN em Natal

_____

Professora Ms. Juliana Ferreira Sorgine (PEP/MP/IPHAN)

_____

Professora Dra Jaqueline Moll (Ministério da Educação/MEC)

Agradecimentos

Sempre vi com certo estranhamento os agradecimentos de outros trabalhos acadêmicos. Mas depois de realizar um, entendendo o quão solitário e compartilhado é um trabalho desse gênero. Por isso estes agradecimentos são honestos e sinceros e suas linhas não são sinais de hierarquia. Agradeço desde já a todas as pessoas que compartilharam comigo esses dois anos de experiência no Iphan/RN, pois de alguma forma, fizeram diferença e participaram não somente desse trabalho, mas da minha vida. Contudo, não posso aqui deixar de citar alguns nomes como reconhecimento e profundo agradecimento – ciente de que esquecerei de muitos.

Meus pais, pela insistência em me apoiar nas curvas do meu caminho, por seu amor, carinho e compreensão sempre tão fundamentais. Carolina Nóbrega, por compartilhar a vida comigo e ter encarado esse desafio. Luana Honório Cruz, que dividiu todo o percurso do mestrado como minha supervisora, pela sua compreensão e abertura ao longo desses dois anos. Ivanildo Soares Silva pela amizade, conversas, ideias, ideais e noites de boemia. A galerinha do Iphan/RN – Graça, Jackson, Alana, Maxwell, Luiza, Lucila, Arlindo, Samara... – por compartilhar e deixar mais simples e bem-humorado esses dois anos de trabalho e pesquisa. Minha orientadora, Ana Carmem Amorim Jara Casco, que, entre e-mails, telefones, skypes etc. tornou-se uma preciosa companheira de ideias e ideais, angústias, sonhos e poesia: muito obrigado por acreditar, apoiar e me estimular tanto. Cada homem e mulher da 3ª Turma do Mestrado Profissional do Iphan, por deixar a rotina institucional e pesquisa mais fácil e significativa. Conhecê-los foi um verdadeiro presente e tê-los como amigo, uma mágica que a distância não desfaz.

Jenair Alves, grande amiga, que me acolheu e me apresentou Natal desde o primeiro dia: sua amizade, nossas conversas, almoços, sorvetes e toda força que me deu foram essenciais. À galera de casa (Bruno Grego, Bruno Molino, Breno Soares, Thiago Cabral, Keila Campanelli, Julia Didonet e os "agregados": Marina Regis, Paloma Regis, Wagner, Oriana, Pedro Gil,...), muito obrigado pelas aprendizagens, trocas, experiências e transformações. Às professoras do IFRN, Andrea Costa e Patrícia Amaral, por apostarem tão abertamente em minhas propostas. Aos fotógrafos Henrique José, Sonia Figueiredo e Pablo Pinheiro que deram sem querer o último empurrão para a fotografia entrar na minha vida. Henrique Fontes, pela força, amizade e apoio nas minhas ideias desde o início, e por mostrar-

me um pouco mais de Natal. À Josie Pessoa que se jogou abertamente às ruínas que me encheram de poesia nesta cidade. Sonia Florêncio, Pedro Clerot e Simone Fernandes que, distantes de Natal, deram muito apoio e força para eu continuar a caminhar com minhas ideias naquele Centro Histórico ensolarado. Jaqueline Moll que me deu forças, apoio e mais ideias para prosseguir minha pesquisa em uma palestra e um envelope de correio. À Lilian L'Abbate Kelian que, mesmo distante, esforçou-se tanto para me ajudar, contribuir e estimular.

Nesses momentos de pesquisa, em que tudo fica tanto, pessoas e momentos que me formaram emergiram com potência. É inegável o quanto a Unicamp (os professores e os amigos), a experiência na Escola da Ponte, o trabalho e o companheirismo do Universidade Popular e o trabalho e os aprendizados na Politeia Educação Democrática contribuíram de infinitas formas para minhas escolhas e decisões. Agora que escrevo essas linhas longe de Natal, percebo o quanto esses dois anos que vivi nessa cidade e no Iphan/RN também me formaram. Sou grato por ter percorrido todo esse percurso, ter tantas pessoas incríveis e queridas perto de mim e ter conhecido, aprendido e compartilhado tanta coisa.

Na minha despedida de Natal, estive na ponta de um morro de areia no Parque das Dunas. Dali, avistava o mar, uma vegetação volumosa e o por do sol colorido e caloroso de Natal. Uma brisa soprava incessantemente. Nela sussurrei minha gratidão e carinho por tudo que vivi e por todos de quem lembrei e esqueci nessas linhas.

Resumo

As discussões desta dissertação pretendem apontar ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) outras possíveis formas de realizar o permanente processo de preservação de sítios históricos urbanos tombados. Por meio da educação patrimonial, propõe-se uma preservação compartilhada baseada na participação social local como alternativa às apropriações e intervenções preservacionistas de caráter estético-visual e mercadológico que predominam no cenário nacional desde a década de 1990. Para isso, explora-se, a partir do estudo de caso do Centro Histórico de Natal-RN, possíveis contribuições do conceito de territórios educativos e do projeto Bairro-Escola para a práxis preservacionista do Iphan.

Palavras-Chave: patrimônio cultural; preservação compartilhada; educação patrimonial; educação integral.

Abstract

The intention of this dissertation is to point out to the "Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional" (Iphan) other possibilities of working through the permanent process of preserving historical urban sites. A shared preservation through community participation approach of heritage education is investigated as an alternative to the market and aesthetic-visual appropriations and preservationist's interventions that dominate the national scene since the 1990s.Through the case study of Natal-RN's Historical Center, possible contributions to the preservationist praxis of Iphan are explored through the concept of "territórios educativos" and the "Bairro-Escola" project.

Keywords: cultural heritage; shared preservation; heritage education; integral education.

Lista de Siglas

ACRN – Associação Comercial e Empresarial do Rio Grande do Norte

AMCA – Associação de Moradores da Cidade Alta

BNB – Banco do Nordeste

CAIC – Centro de Atenção Integrada à Criança

CEDUC – Coordenação de Educação Patrimonial

CEDUC – Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários

CEU – Centro Educacional Unificado

CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

COPEDOC – Coordenação de Pesquisa e Documentação

CNRC – Centro Nacional de Referências Culturais

DAF – Departamento de Apoio e Fomento

DARQ/UFRN – Departamento de Arquitetura e Urbanismo/Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DEPAM/RJ – Departamento de Patrimônio Material e Fiscalização/Rio de Janeiro

DEPAM/DF – Departamento de Patrimônio Material e Fiscalização/Distrito Federal

ENEP – Encontro Nacional de Educação Patrimonial

FNPM – Fundação Nacional Pró-Memória

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IHG/RN – Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte

INBI-SU – Inventário Nacional de Bens Imóveis e Sítios Urbanos Tombados

INRC – Inventário Nacional de Referências Culturais

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

IPHAN/PE - Superintendência do Iphan em Pernambuco

IPHAN/RN – Superintendência do Iphan no Rio Grande do Norte

MEC – Ministério da Educação

MinC – Ministério da Cultura

NEP/UFSM – Núcleo de Educação Patrimonial/Universidade Federal de Santa Maria

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

OUR – Operação Urbana Ribeira

PACCH – Plano de Ação para as Cidades Históricas

PCH – Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas

PPP – Parceria Público-Privada

PRAC-Riberia – Plano de Reabilitação de Áreas Centrais Ribeira

SAMBA – Sociedade dos Amigos do Beco da Lama e adjacências

SEBRAE/RN – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Norte

SENAC/RN – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Norte

SEMURB – Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo

SPAN – Serviço do Patrimônio Artístico Nacional

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

SPHAN – Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ZEP – Zona Especial Portuária

ZEPH – Zona Especial de Preservação Histórica

Sumário

Prelúdio p.11

Introdução – Cruzeiro do Sul para outros nortes p.13

Capítulo 1 – Quando um Centro Histórico é lido sob o problema da educação patrimonial p.31

1.1 Um novo e velho patrimônio: o Centro Histórico de Natal p.34

1.2 Os lugares e papéis da educação dentro do Iphan: uma encruzilhada na preservação p.49

Capítulo 2 – Territórios educativos e Bairro-Escola: a interação educação-cultura-território como problema e transformação p.79

2.1 Educação, território e cultura: a constelação dos territórios educativos p.82

2.2. Do gabinete às ruas: o Bairro-Escola como possível aplicação do conceito p.91

Capítulo 3 – Outra forma de ver o território incita outras formas de apropriação e preservação do patrimônio cultural urbano. p.111

3.1 Outro desenho do mesmo território. p.117

3.2 Um inédito viável que desponta do novo desenho p.129

Considerações Finais ou novas aberturas p.137

Referências Bibliográficas p.147

Apêndices p.161

Prelúdio

Tenha este prelúdio como os primeiros movimentos de um artesão sobre o papel a esboçar sua obra. Os traços iniciais de um mapa que será desenhado ao longo das próximas páginas. Suas inscrições representam um movimento dialético no qual prática invoca teoria e teoria incita outra prática. Assim, o X deste mapa não repousa sobre um grande tesouro de tempos perdidos. Portanto não tome estas linhas como uma trilha para uma grande e egoísta descoberta; você não se encontra sozinho numa ilha ou numa selva como nos filmes de aventura.

Este mapa inscreve traços de múltiplos tons, grafismos e sentidos. Seus significados não se revelam nos traços em si, mas nas colisões, fricções e perturbações geradas pelas justaposições, aproximações e distanciamentos. Tal como uma cartografia geográfica, as coordenadas deste mapa são abstrações elaboradas no conforto do gabinete; são inscrições inspiradas na realidade que criam outra realidade (representação) e servem à realidade primeira (instrumento). Nesse sentido, não desenham uma realidade, mas oferecem formas de ver, pensar e atuar e, em última instância, formas outras de com-viver. Por partir de uma experiência concreta, este mapa realiza-se como denúncia-anúncio, como instrumento para outros fazeres, outras práticas políticas, sociais e culturais.

Antecipo aqui, como um artesão a revelar os bastidores de seu trabalho, as coordenadas iniciais sobre as quais tranço e traço este mapa:

[Equador] conceito de territórios educativos;

[curva do paralelo] educação patrimonial no Iphan;

[Greenwich] preservação do patrimônio cultural urbano;

[curva do meridiano] Centro Histórico de Natal.

Longitudinalmente, este mapa parte de uma constelação de questões que envolvem o patrimônio cultural material, mais especificamente os sítios e conjuntos urbanos tombados, conhecidos popularmente como "centros históricos". Essa constelação é tomada e redesenhada a partir do Centro Histórico de Natal, território no qual vivi os dois anos de mestrado e *locus* de investigação, estudos, testes e experiências.

Latitudinalmente, este mapa toma o conceito de territórios educativos como objeto de estudos e base teórico-metodológica para outros fazeres político-sociais na preservação do patrimônio cultural. Este conceito revela, por sua vez, outra constelação, com debates,

conceitos, práticas e projetos pedagógicos. Atravessar entre os mundos político, social e científico (da educação para o patrimônio cultural) decorre de investigações sobre o percurso da educação patrimonial dentro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Este trabalho tratará, portanto da construção de um mapa, cujos grafismos e tonalidades decorrem de colisões atômicas entre educação e patrimônio cultural. No entanto, do acelerador de partículas recolho como matéria-prima somente alguns rastros dos vetores educação-patrimônio, já que o objetivo aqui é discutir possíveis contribuições do conceito de territórios educativos para a preservação do patrimônio cultural urbano e não seu inverso (o que também seria possível).

Este mapa é uma dissertação de mestrado, um trabalho sobre educação e patrimônio cultural. Apesar de basear-se na realidade do Iphan/RN e do Centro Histórico de Natal, a denúncia-anúncio desenvolvida neste mapa pode servir (se assim couber) a outras realidades do Iphan e das práticas político-sociais de preservação do patrimônio cultural. Por último, desejo que as linhas deste trabalho sejam, sobretudo uma conversa. Rabisque, risque, escreva, desenhe – faça o que quiser – este trabalho não mais me pertence.

Introdução

Cruzeiro do sul para outros nortes

[inspiração]
"Será que o cidadão deve, ainda que por um momento e em grau mínimo, abrir mão de sua consciência em prol do legislador? Nesse caso, por que cada homem dispõe de uma consciência? Penso que devemos ser primeiro homens, e só depois súditos."
(THOREAU, 2012, p.9)

De forma sintética e direta, esta dissertação pretende investigar possíveis contribuições do conceito de territórios educativos (GOULART, 2009; 2010) à preservação do patrimônio cultural urbano realizada pelo Iphan. Tal proposta de pesquisa decorre de cerca de dois anos acompanhando e exercitando a rotina de trabalhos da divisão técnica da Superintendência do Iphan no Rio Grande do Norte (Iphan/RN), por meio do Programa de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural (PEP/MP), realizado pela Coordenação-Geral de Pesquisa e Documentação do Departamento de Apoio e Fomento do Iphan (COPEDOC/DAF).

Embora meus olhos tivessem um foco pré-determinado ao longo deste mestrado – educação patrimonial no Centro Histórico de Natal[1] –, vivenciar a dinâmica interna dessa Superintendência excitou-me ouvidos, olhos e boca para várias outras questões, atividades e práticas do Iphan. Dessa labuta diária, três questões me motivaram a desenvolver esta pesquisa:

1. a insuficiência[2] dos instrumentos técnicos, do corpus legal e da estrutura institucional para realização da preservação do patrimônio cultural urbano;
2. o caráter estritamente técnico e especializado da práxis preservacionista[3];

[1] Entre 2011 e 2012, realizei junto a esta superintendência um conjunto de ações de educação patrimonial para o Centro Histórico de Natal e participei de debates (in)formais e internos sobre este e outros assuntos.

[2] A lógica das insuficiências é uma das características do paradigma simplificador que rege, segundo o filósofo Edgar Morin, o conhecimento da sociedade ocidental (branca-moderna-cristã). "O paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção) ou unifica o que é diverso (redução)" (MORIN, 2011, p.59).

[3] Com esse termo me refiro à unidade dialética entre teoria e prática presente nas ações e discursos de preservação do patrimônio cultural. O conceito de práxis, presente em todo o amplo e profundo debate de correntes marxistas é aqui explorado através da ótica de Paulo Freire (2005).

3. o caráter instrumental e auxiliar da educação patrimonial no processo de preservação do patrimônio cultural urbano.

Essas questões tornaram-se para mim um problema nevrálgico e político. Embora a função da educação patrimonial na práxis preservacionista seja o tema central desta pesquisa, sua discussão e proposições perpassam essas motivações.

Essa dissertação baseia-se em críticas sobre as recentes intervenções preservacionistas em conjuntos urbanos e sobre a trajetória da educação no Iphan com o intuito de sugerir outras possíveis práxis preservacionistas. Nesse sentido, ela toma a lógica freireana da denúncia-anúncio: "não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível" (FREIRE, 1969 *apud* 2006, p.71).

A esperança aqui tecida fala sobre uma política de preservação do patrimônio cultural que reconheça as pessoas como detentoras de referências culturais; uma preservação compartilhada e baseada na participação social e local. Nesse sentido, a esperança aqui alimentada encontra-se em sintonia com os termos do parágrafo 1º do artigo 216 de nossa Carta Magna de 1988[4]:

> 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. (grifo meu)

Reconhecer as pessoas e as comunidades como detentoras de referências e bens culturais implica subverter a lógica clientelista, paternalista e tecnicista que pauta a relação entre Iphan e sociedade. Essa lógica atravessa o funcionamento de todo aparelho estatal brasileiro, procurando legitimar a exclusividade do Estado sobre a esfera pública e alijando os cidadãos da vida pública. A educação patrimonial, em diálogo com o conceito de territórios educativos, apresenta-se como possível caminho para essa subversão por propiciar processos e oportunidades de interação social na qual a aprendizagem é também um ato de apropriação e transformação da vida pública – aprendizagem como um exercício de cidadania. Para a realização dessa proposta, portanto, faz-se necessário, além de intenção política, outra percepção e postura sobre a práxis preservacionista e a educação.

[4] Este é um argumento em prol da eficiência do aparelho estatal: falha proposital do autor. Não será a última. No entanto, esta é uma incoerência própria da constituição e trajetória do Estado democrático brasileiro.

O patrimônio cultural urbano e a educação como arenas político-sociais

Ao retirar do Estado o papel de atribuição de valor no processo de constituição de bens culturais, afirmando ser isso um processo social, o historiador Ulpiano Bezerra de Meneses (2012) não só deslegitima o caráter autoritário e autorizado da atuação do Iphan, como põe em xeque toda sua cultura institucional construída e consolidada ao longo de mais de setenta anos. Essa reflexão se baseia não somente na mudança conceitual observada a partir da direção do ex-presidente do Iphan, Aloísio Magalhães (1979-1982), mas principalmente na forma como o assunto foi abordado pela Constituição de 1988 em comparação com o Decreto-Lei nº25/37, respectivamente:

> 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...
> §1º: Constitui o patrimônio artístico e histórico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico

Essa mudança de matriz representa um esforço em inserir a política preservacionista no fato social (e operar a partir dele) e retirar do Estado, a exclusividade e premissa sobre essa política. Mais do que um reflexo da própria trajetória institucional, essa mudança é um reflexo do contexto de redemocratização do país da década de 1980. Nesses termos, o patrimônio cultural nacional deixa de ser uma prerrogativa política do Estado e uma prerrogativa epistemológica de grupos especializados no assunto para assumir-se como uma arena político-social-epistemológica e como um direito social.

Nessa perspectiva, a política do patrimônio cultural deixa de ser um instrumento de constituição e preservação de monumentos históricos nacionais e passa a ser encarada como instrumento político de reconhecimento e afirmação da existência social de distintos e heterogêneos grupos sociais (por meio da atribuição de valores às suas referências culturais materiais ou imateriais). Trata-se, portanto, de uma política pública que interfere diretamente na esfera pública e privada da sociedade brasileira, gerando conflitos e tensões político-sociais diversos ou interferindo neles.

No caso dos bens culturais urbanos – centros, sítios e conjuntos urbanos históricos – a política do tombamento se insere no complexo fenômeno urbano contemporâneo como uma forma de ler, usar, valorar e interferir na forma como seus espaços – sejam eles públicos ou privados – são apropriados. Contudo, a operação desse instrumento-de-ser-urbano sustenta e agrava – pela autoridade estatal e técnica[5] que a permeia – as desigualdades e exclusões políticas e sociais no tecido urbano.

É preciso lembrar, então, que se trata de um direito social, ou melhor, é preciso, como direito social, que a política patrimonial propicie a interação social e pública do culturalmente diverso, do heterogêneo, do outro e, assim se transforme, em um instrumento de cidadania. No contexto atual, essa interação social pode se realizar através da participação social[6] em todo o processo de preservação do patrimônio cultural urbano – do tombamento às ações e intervenções preservacionistas – garantindo assim que os bens culturais sejam constituídos pela complexa e conflituosa arena político-social local que, ao mesmo tempo, os representa e compõe.

Talvez essa abertura e permeabilidade ao fato e à dinâmica social local gerem, por suas consequências imensuráveis e imprevisíveis, soluções alternativas, criativas e subversivas às insuficiências do Iphan. Dentre várias, cito, a título de exemplo, a separação técnica/conceitual/administrativa dos patrimônios materiais e imateriais; o predomínio do caráter técnico-neutro-objetivo das ações de preservação e salvaguarda; a hegemonia de algumas epistemologias e metodologias; a ilusória/opressora separação vivida pelos funcionários públicos entre ser cidadão e ser técnico do Estado etc. Aqui, contudo, tocarei em partes de uma das insuficiências do Iphan – educação patrimonial – tratando-a como uma

---

[5] A política de preservação do patrimônio cultural urbano funciona atualmente por meio da atribuição de valores culturais a recortes geográficos específicos do tecido urbano baseada em categorias interpretativas especializadas oriundas principalmente do universo da arquitetura e urbanismo, da história e da arte que, na grande maioria dos casos não levam em consideração ou não dialogam com o próprio fato social ou fenômeno urbano que se desenvolve no território escolhido.

[6] Apesar de não significarem a mesma condição social, emprego interação social como participação social nos processos políticos estatais por ser essa noção mais viável ao Estado. De acordo com Augusto de Franco, especialista em redes sociais e criador da Escola de Redes: "A palavra participação designa uma noção construída por fora da interação. Participar é se tornar parte ou partícipe de algo que não foi reinventado no instante mesmo em que uma configuração coletiva de interações se estabeleceu, mas algo que foi (já estava) dado *ex ante*. Como se a gente sempre participasse de algo 'dos outros'. Não é por acaso que a expressão 'democracia participativa' foi aplicada para designar formas de arrebanhamento, inclusive uma variedade de experiências assembleísticas adversariais, onde a tônica era a luta, a disputa por maioria ou hegemonia e se praticava a política como 'arte da guerra' lançando-se mão de modos de regulação de conflitos que geram artificialmente escassez (como a votação, o rodízio, a construção administrada do consenso e, inclusive, sob alguns aspectos, o sorteio)." (FRANCO, 2012, p.35)

atividade transversal (e não complementar[7]) a todas as ações finalísticas deste órgão[8]. Sob essa perspectiva, trato-a como insuficiente, múltipla e transdisciplinar (indisciplinar[9]), e tento, assim, potencializar outros possíveis lugares e papéis da educação patrimonial dentro da política de preservação do patrimônio cultural.

Para além da promoção, divulgação, conscientização e resolução de embates com a população em geral (costumeiros motes para a educação dentro do Iphan), acredito que a educação patrimonial deva ser encarada e praticada como ferramenta e oportunidade para estabelecer a corresponsabilidade entre Estado e sociedade civil (detentores dos bens e referências culturais) na proteção e preservação do patrimônio cultural[10]. Corresponsabilidade aqui não significa somente a inserção das comunidades na política preservacionista, mas a apropriação por parte dos diversos grupos sociais da linguagem e dos instrumentos dessa política em prol de seus direitos, deveres e demandas sociais. Esse entendimento sobre educação patrimonial, contudo, não é nem prática recorrente e nem uma posição oficial do Iphan sobre o assunto, tratando-se assim de uma proposição.

Uma leitura da trajetória da educação dentro desse órgão revela que, até a criação de um setor administrativo responsável pela educação patrimonial em 2004 – Gerência de Educação e Projeto – não houve no Iphan acúmulos, sistematizações e debates sobre o assunto. Isso reflete, por sua vez, a inexistência, ao longo de sua trajetória institucional, de práxis educativas hegemônicas e, principalmente, homogêneas[11]. Apesar de pontualmente presente desde a fundação da política preservacionista federal, a educação foi recorrentemente utilizada em discursos e praticada como uma ferramenta para aproximar a população do patrimônio cultural reconhecido pelo Estado. Essa aproximação era (e ainda é) realizada, na

---

[7] 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.

[8] Nesse sentido, concordo com o lugar da educação patrimonial defendido atualmente pela Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc/DAF): A Ceduc considera a Educação Patrimonial como tema de trabalho transversal e proposta política. No que se refere ao conceito, acredita que são oportunidades para discutir e construir a valorização e proteção do patrimônio cultural. Isso faz com que um amplo espectro de atividades seja considerado Educação Patrimonial. Da mesma forma, identifica possibilidade educativa em todas as ações finalísticas do Iphan. (OLIVEIRA, 2011, p.28)

[9] "Transdisciplinar significa hoje indisciplinar. Toda uma enorme instituição burocratizada – a ciência –, todo um corpo de princípios, resiste ao mínimo questionamento, rejeita com violência e despreza como 'não científicos' tudo o que não corresponde ao modelo." (MORIN, 2011, p.51)

[10] 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)

[11] Além do tempo, a própria estrutura descentralizada deste órgão permitiu e colaborou para isso, na medida em que cada "ponta" da instituição desenvolveu e realizou ao longo do tempo, ações e projetos educativos com características, públicos-alvo e concepções bastante distintas.

maior parte dos casos, através de ações que apresenta(va)m os bens culturais nacionais a determinado público-alvo como herança cultural do povo brasileiro, ou seja, uma herança que deveria ser preservada por todos. Busca(va)-se, por meio da informação, convencer – ou melhor, conscientizar – esse público-alvo da importância de colaborar com as ações preservacionistas realizadas pelo Estado. Desenhadas e defendidas como ações de conscientização, essas ações sustentam-se na prática por aquilo que Paulo Freire denominou como concepção bancária de educação:

> 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 pedagogo, com uma ação de conscientização, mas com o caráter colonizador, silenciador (FREIRE, 2005) e mutilador (MORIN, 2011) da educação. 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 – encarado pelo autor como um 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) (grifos do autor)

Nessa perspectiva, vale então voltar os olhos para a educação patrimonial realizada pelo Iphan e questionar o que significa conscientizar a população para a proteção, preservação e salvaguarda do patrimônio cultural. Mesmo ciente de não haver uma correta e conclusiva resposta, esta pergunta é relevante não somente para esse debate, mas para qualquer ação ou intervenção de proteção ao patrimônio cultural na medida em que suscita movimentos dialéticos de ação-reflexão/denúncia-anúncio. Nesse sentido, a educação patrimonial também

deve ser encarada como uma ação político social e não como uma ferramenta-auxiliar de trabalho, como foi historicamente tratada por esse órgão.

Ao explorar a educação patrimonial sob esse viés, esta pesquisa dialoga diretamente com os recentes debates sobre educação patrimonial organizados e coordenados pelo Iphan desde 2004. Com participação de representantes da sociedade civil, movimentos sociais e outros órgãos/esferas do poder público, esses debates ressaltam a educação patrimonial como uma arena e uma prática político-social que tem o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso pedagógico e não como objeto/objetivo de uma ação educativa[12]. Assim a educação patrimonial deixa de ser encarada como uma ferramenta de verticalização de conhecimentos e valores (educação bancária) para tornar-se uma oportunidade de (re)conhecimento, afirmação e interação de detentores de referências culturais distintas e diversas, de construção coletiva e democrática de conhecimento, e de afirmação e fortalecimento de alteridades e de vínculos de identidade e pertencimento. Nessa perspectiva, a educação patrimonial colabora para a afirmação da política preservacionista como uma arena político-social-epistemológica e como um direito social.

A educação patrimonial se estabelece, então, não somente como a união de dois termos antes distantes (educação e patrimônio cultural), mas como somatória quântica de universos políticos, sociais e epistemológicos distintos cujo resultado não é dois, mas um. Sob essa definição, ela explicita e problematiza algumas insuficiências da práxis preservacionista do Iphan, tensionando a necessidade de outras posturas e atitudes perante as diversas realidades sociais sobre as quais intervém. Ao estabelecer-se no amálgama entre educação e cultura sob um viés culturalista, essa concepção de educação patrimonial apresenta ao Estado possibilidades menos simplificadoras e mutiladoras de atuação em bens e referências culturais. Contudo, com aspiração transdisciplinar, ela ainda engatinha nas peculiares e específicas disciplinaridades do Iphan o que a torna difícil de ser colocada em prática.

A educação patrimonial estabelece-se, assim, no transbordamento das definições e dos limites da política patrimonial, inspirando/perturbando uma forma de pensar e intervir nos

[12] Ao final do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP), elaborou-se o seguinte conceito de educação patrimonial: A Educação Patrimonial se constitui 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 com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, 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 das referências culturais onde convivem diversas noções de patrimônio cultural. (IPHAN. 2013a, p. 5). Contudo, esse conceito encontra-se oficialmente numa portaria engavetada no Departamento de Apoio e Fomento (DAF) do Iphan.

bens culturais capaz de "enfrentar a complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la" (MORIN, 2011, p.14). Por isso, a educação patrimonial implica uma práxis capaz de desvelar os fios que compõem o complexo tecido da realidade, sem contudo, desfazê-lo (disjunção) ou perder (redução) a percepção do todo – nos dizeres de Morin, uma práxis menos simplificada/simplificadora e mais complexa.

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. Nesse intento, exploro nesta dissertação possíveis contribuições do conceito de territórios educativos para a preservação de bens culturais urbanos.

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, alcançando e envolvendo espaços e atores sociais no processo de formação dos indivíduos. Sob essa concepção, a educação é encarada como uma responsabilidade de todos os cidadãos, ou seja, todo e qualquer sujeito detém algo – saberes, habilidades e conhecimentos – a ser ensinado e, consequentemente, a ser aprendido. Nesse sentido, rompe-se as camadas de valores pejorativos e castradores que revestem rótulos sociais como, por exemplo, analfabetos, incultos, ignorantes etc. e positiva-se a educação como uma arena político-social e um direito social.

Afinada e equalizada com os debates e projetos acerca da educação integral, integrada e integradora, tal conceito envolve aprendizagens que acontecem em todos os espaços e momentos da vida, encarando a educação como um processo de formação permanente ao longo da vida, "um processo amplo e multiforme de socialização." (CANÁRIO *apud* GOULART, 2010, p.20). Nesse sentido, a educação não se restringe à escola, mas a escola que está contida na educação:

> O conhecimento está em toda parte e sua produção e difusão extrapolam o universo acadêmico. Saberes igualmente importantes são gerados no cotidiano das pessoas comuns, das empresas e das comunidades. Informações relevantes estão cada vez mais disponíveis em ambientes não formais. (ASSOCIAÇÃO, 2007, p.13)

Esse conceito pode ser traduzido nas palavras de Paulo Freire, como "uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço" (FREIRE, 1996, p.45) bem como na potencialidade educativa de todo e qualquer lugar/elemento/ser urbano (GOULART, 2009). Fica então a pergunta: como viabilizar tais potencialidades? A resposta, tal como o conceito é simples, porém complexa: intenção política e pedagógica. Segundo a arquiteta Anália Brarda

e o educador Guillermo Rios (GADOTTI, et. all. 2004) – difusores do movimento das Cidades Educadoras – essa intenção deve ser assumida pelo poder público local e pelos atores sociais e espaços envolvidos nas ações, projetos e processos educativos que se valem desse conceito e de suas premissas.

Apesar da breve conceituação, tal conceito traz uma complexa operação que envolve mudanças mentais, sociais e políticas no âmbito da educação formal que transbordam e afetam todos os âmbitos da vida social. Transforma, assim, a educação (e a educação patrimonial) em um aspecto das interações sociais e colabora para inserir a ideia de patrimônio cultural na sociedade e de afirmar os cidadãos como detentores de referências e bens culturais. Nesse sentido, o conceito de territórios educativos faz da educação e do patrimônio cultural, arenas político-sociais e direitos sociais.

A necessidade de outros paradigmas para o exercício da cidadania

Ao misturar educação e território, o conceito de territórios educativos pretende romper a rigidez da escolarização da educação e assim evitar as mutilações (MORIN, 2011), silenciamentos (FREIRE, 2005), etnocídios (BRANDÃO, 2002) e epistemicídios (SANTOS, 1995) produzidos por sua prática institucionalizada (escola). Não se trata, contudo, de uma re-união ou re-encontro entre esses dois termos, mas de outra forma de organizar e interagir os múltiplos conhecimentos, epistemologias, metodologias, habilidades, competências etc. do tecido social.

Baseado na interação entre diversos e diferentes atores sociais e espaços, busca-se promover uma educação que reconheça, valorize e fortaleça a diversidade cultural local, as identidades locais e as alteridades, afirmando assim as diferentes formas de ser e estar no mundo. Trata-se, portanto, de um aporte teórico estabelecido critica e propositivamente sobre as disjunções e reduções dos diálogos entre educação e cultura, entre materialidade e imaterialidade, e entre o caráter técnico e político-social da práxis preservacionista.

Nessa perspectiva, chamo atenção para o paradigma da complexidade elaborado por Edgar Morin (2011) que proporciona uma alternativa menos simplificada e simplificadora de atuação sobre o patrimônio cultural nacional, alinhando-se à proposta aqui desenvolvida: a preservação compartilhada do patrimônio cultural urbano baseada na participação social local.

Acredito que tal perspectiva teórico-epistemológica pode contribuir para o enfrentamento das insuficiências político-sociais do patrimônio cultural. O patrimônio cultural – enquanto política pública e campo do saber – ainda não é capaz de lidar com a multiplicidade, variedade e heterogeneidade de mundos que manipula e em que interfere. Ao operar sob o paradigma combatido por Morin, o patrimônio cultural se mantém (como pensamento e prática) simplificado (fragmentado) e simplificador (mutilador). O pensamento complexo proposto por Morin (2011) apresenta-se, assim, como uma possibilidade à própria amplitude conceitual do patrimônio cultural e à sua inserção nas realidades socioculturais brasileiras.

A proposta filosófica de Morin é um contraponto ao paradigma simplificador de pensamento que fundamenta nossa sociedade ocidental-científica-moderna-branca-cristã (inclusive o modelo de escola atual e o patrimônio cultural como epistemologia e arena político-social).

Esse paradigma, baseado no rigor e na operacionalidade de medidas e cálculos é a maneira pela qual concebemos, compreendemos e nos apropriamos de todo universo ao nosso redor. Seus métodos e ferramentas, no entanto, acabaram tornando-se instrumentos e meios para a disjunção e redução da realidade. As consequências produzidas pela disjunção do conhecimento – não-comunicação entre ciência, filosofia e arte, o isolamento entre física, biologia e ciência do homem e a hiperespecialização do conhecimento – acarretaram a redução do complexo ao simples, despedaçando, fragmentando e mutilando todo o complexo tecido antropossocial que compõe a realidade. Ao não conseguir tratar da conjunção entre o uno e o múltiplo, anular a diversidade e justapor a diversidade sem conceber a unidade, produziu-se uma mentalidade denominada por Edgar Morin, como inteligência cega:

> A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chave são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. As disciplinas das ciências humanas não têm mais necessidade da noção de homem. E os pedantes cegos concluem então que o homem não tem existência, a não ser ilusória. Enquanto que as mídias produzem a baixa cretinização, a Universidade produz a alta cretinização. A metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, já que não há mais associação entre os elementos disjuntos do saber, não há possibilidade de registrá-los e de refleti-los. (MORIN, 2011, p.12)

Por sua vez, o paradigma da complexidade proposto por Morin (2011) trata-se de um desmanche da hegemonia científica e racional a partir dos seus pilares de sustentação: os princípios da disjunção, da redução e da abstração; as operações de separação, união,

hierarquização, classificação e centralização da realidade; a hegemonia da lógica e da racionalização científica[13]. Nas palavras desse filósofo:

> A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do complexus; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos. (MORIN, 2011, p.13-14)

Com esse paradigma, Morin pretende aproximar nosso intelecto, nosso corpo e nossa existência deste *complexus*. As consequências de sua proposta interferem não somente no campo das ideias – leitura e apreensão do mundo, produção de conhecimentos – mas na maneira como nos colocamos e intervimos na realidade socioambiental e antropossocial. Portanto, o pensamento complexo é ao mesmo tempo uma abertura teórica e uma teoria aberta que permite "a emergência, em seu próprio campo, do que até então tinha sido deixado fora da ciência: o mundo e o sujeito." (MORIN, 2011 p.37)

Colocados para fora da ciência, sujeito e objeto (mundo) são conceitos indissociáveis e, por isso insuficientes em si. Segundo esse filósofo, "só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite conhecer-se, definir-se, pensar-se etc., mas também existir)". (MORIN, 2011, p.41). Desse modo, Morin desmonta a ciência ocidental na medida em que ela se constituiu justamente na eliminação do sujeito no ato de conhecer o mundo, por entendê-lo como ruído, perturbação ou deformação do conhecimento[14].

Diferente do pensamento científico que busca esclarecer e ordenar o mundo fenomênico através dos princípios e operações supracitadas para controlá-lo, o pensamento complexo considera o universo sem, contudo, querer revelá-lo, contemplando tanto a

[13] A racionalização se diferencia da racionalidade na medida em que busca explicar (prender) a realidade num sistema lógico e cognoscível coerente. Aquilo que não cabe dentro desse sistema é afastado, esquecido, posto de lado ou considerado como uma ilusão pelo conhecimento construído através da racionalização.

[14] Para a ciência, "o objeto é o conhecível, o determinável, o isolável, e, por consequência, o manipulável. Ele detém a verdade objetiva e, neste caso, ele é *tudo* para a ciência, mas manipulável pela técnica, ele não é *nada.* O sujeito é o desconhecido, desconhecido porque indeterminado, porque espelho, porque estranho porque totalidade. Assim, na ciência do Ocidente, o sujeito é o *tudo-nada*; nada existe sem ele, mas tudo o exclui; ele é como sustentáculo de toda verdade, mas ao mesmo tempo ele não passa de "ruído" e erro frente ao objeto." (MORIN, 2011, p.42)

complexidade quanto a simplicidade que constitui a realidade. O pensamento complexo vale-se do princípio da *unitas multiplex* – o princípio da distinção/conjugação, da unidade/multiplicidade – que permite o desenvolvimento de um conhecimento ao mesmo tempo mais rico, menos certo e biodegradável[15].

Elaborada sob uma perspectiva multidimensional e transdisciplinar/indisciplinar a complexidade permite integrar realidades, epistemologias e metodologias antes banidas, marginalizadas e silenciadas pelo paradigma simplificador[16]. O pensamento complexo apresenta-se como um "lugar de cruzamento [...] um conjunto teórico/metodológico/epistemológico ao mesmo tempo coerente e aberto" (MORIN, 2011, p.49).

Não se trata, contudo, do reconhecimento da existência de outras realidades, mas da utilização e emprego dos diversos aspectos que as constituem, a saber: o acaso (seu caráter de imprevisibilidade e acontecimento), a informação (em seu caráter radical e polidimensional), o meio ambiente (inclusive o conceito e visão de mundo), o ser auto-eco-organizado[17] (inclusive o conceito de sujeito), a inventividade e a criatividade. Como lugar de reconhecimento e cruzamentos, esse paradigma revela-se relevante para a proposição de uma educação e de uma preservação do patrimônio cultural urbano como uma arena político-social, por basear-se na interação do diverso, do múltiplo, do outro.

Ainda que possa parecer, o paradigma da complexidade não aspira a completude da realidade, por ser ela também uma operação de redução da própria realidade:

> Num certo sentido eu diria que a aspiração à complexidade traz em si a aspiração à completude, já que se sabe que tudo é solidário e que tudo é multidimensional. Mas, num outro sentido, a consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: "A totalidade é a não verdade".

---

[15] O conhecimento, sob o paradigma da complexidade, é construído a partir do (re)encontro entre sujeito e mundo, da conjugação/distinção de distintas ontologias, epistemologias, metodologias e lógicas. Nesse sentido, conhecimento pode ser entendido como um fluxo, um aspecto das relações e interações sociais (FRANCO, 2012).

[16] Nesse sentido, o paradigma simplificador que constitui nossa sociedade sustenta a lógica colonizadora, silenciadora, epistemicida e etnocida denunciadas por autores como Freire (2005), Santos (1995) e Brandão (2002).

[17] Segundo Morin: "o sistema auto-eco-organizador tem sua própria individualidade ligada a relações com o meio ambiente muito ricas, portanto dependentes. Mais autônomo, ele está menos isolado. Ele necessita de alimentos, de matéria/energia, mas também de informação, de ordem (Schrödinger). O meio ambiente está de repente no interior dele, como veremos, joga um papel coorganizador. O sistema auto-eco-organizador não pode, pois bastar-se a si mesmo, ele só pode ser totalmente lógico ao abarcar em si o ambiente externo." (MORIN, 2011, p.33)

> Estamos condenados ao pensamento incerto, a um pensamento trespassado de furos, a um pensamento que não tem nenhum fundamento absoluto de certeza. (MORIN, 2011, p.69)

Tatear a teoria da complexidade de Edgar Morin, tendo sob a mesa de trabalho as questões que envolvem o patrimônio cultural brasileiro e sua preservação, permitiu-me, por suas reflexões e proposições acerca da indissociação entre sujeito e objeto, do cruzamento e interação de epistemologias, ontologias, metodologias e lógicas não científicas, e do caráter vivo, social, processual e subjetivo do conhecimento – articular os preceitos educativos implicados no conceito de territórios educativos e na concepção de educação patrimonial supracitada.

Ao propor-se como lugar de cruzamentos, de interação de múltiplas e diversas formas de pensar, agir e estar no mundo, esse paradigma filosófico permite conceber a práxis preservacionista como uma arena político-social capaz de reconhecer e afirmar os detentores de bens e referências culturais como agentes preservacionistas. Da mesma forma, contribui também para o desenvolvimento de uma educação menos mutiladora e mais integrada ao contexto socioambiental dos sujeitos em aprendizagem. O paradigma da complexidade, em termos sociais, proporciona a afirmação dos sujeitos como cidadãos e da esfera pública como uma arena político-social.

Nessa perspectiva, penso, por exemplo, em como o Estado atua na esfera pública. As políticas públicas são realizadas por meio de uma estrutura de pensamento-intervenção completamente estilhaçada, centralizada, hierarquizada e unidimensional (saúde, urbanismo, meio ambiente, lazer, transporte, cultura, esportes, habitação,...). Em prol da eficiência e funcionamento do aparelho estatal, separa-se o que é no dia-a-dia indissociável, gerando-se, assim, mutilações sociais e políticas cotidianas – às vezes de forma homeopática outras alopáticas e até cirúrgicas. Como lidar então com as insuficiências produzidas por uma prática estatal extremamente especializada e fragmentada quando ela intervém na realidade social de um tecido urbano? Sinceramente, não tenho a resposta. Mas, como denúncia-anúncio, esta dissertação pretende antes afirmar o Estado como parte da sociedade e, nesse sentido, caminha em direção à defesa da democratização da esfera pública e da cidadania.

Na recente história brasileira, é possível farejar, a partir de meados da década de 1980, fenômenos políticos e sociais que almejam a construção e consolidação de uma sociedade cada vez mais democrática. No âmbito do Estado, as experiências de orçamento participativo e os fóruns temáticos regionais e nacionais talvez sejam os exemplos mais emblemáticos

desse processo. Quanto à sociedade civil, recordo as várias organizações e lutas de movimentos sociais pela conquista e manutenção de direitos civis, como por exemplo os movimentos agrários, de gênero, de minorias étnicas, de habitação, de cultura etc. Esses processos político-sociais em prol de uma democracia mais direta refletem-se no microcosmo do indivíduo como afirmação da cidadania e do estatuto do cidadão.

A cidadania que se constitui como 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)

O estatuto do cidadão implica, de acordo com este geógrafo, "relações de igualdade que incorporam as diferenças" (BARBOSA) que, por sua vez, se revela incompatível 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)

Frente a esse diagnóstico, concordo com Barbosa em sua defesa pela urgente supressão da exclusividade do Estado sobre a esfera pública, pelo empoderamento dos cidadãos e pela participação social nos processos políticos sobre a coisa pública[18]. Segundo esse geógrafo, esta pauta implica para o Estado "uma agenda de políticas públicas orientada para a afirmação da cidadania plena, sobretudo levando em consideração a integralidade e a indivisibilidade de Direitos em um país de desiguais." (BARBOSA) No entanto, concordo

[18] Em sua análise sobre a institucionalização da escola pública, gratuita e universal no Brasil, Jaqueline Moll (2000) discorre sobre a relação entre Estado e sociedade civil, entre esfera pública e esfera privada e propõe, com base nas ideias de Milton Santos e de Nobert Bobbio, a necessidade de um olhar (des)obliterado à relação entre esfera pública, sociedade civil e Estado: "A complexidade desses lugares, ora contrapostos, ora implicados, precisa ser considerada na teia que compõe a rede social, portanto na direção da superação do dualismo clássico. Na relação entre sociedade civil e Estado, um não subsume o outro, contudo sua substantividade e seu significado estão dados na relação com o outro." (MOLL, 2000, p.65). Com dualismo clássico ela se refere (combatendo-o) à separação entre sociedade civil e Estado, sinalizado por Santos (1995) como o dualismo mais importante do pensamento moderno.

também com o engenheiro elétrico e educador português José Pacheco (2009) quando afirma que o desenvolvimento da cidadania ocorre em seu exercício, pois não se trata de um conteúdo a ser ensinado/aprendido, mas de uma condição social a ser exercitada por cada cidadão ao longo de sua vida. Mas, na prática, o que significa ser cidadão?

Nas minhas pesquisas, não encontrei quem fornecesse uma receita de como ser cidadão. Por outro lado, deparei-me com autores de várias áreas do conhecimento que abordam a cidadania sob distintas perspectivas. Para José Pacheco, por exemplo, cidadania é o "exercício do 'direito à cidade', qualidade de 'cidadão'." (PACHECO, 2009, p.27). Os educadores Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha (*apud* GADOTTI et all., 2004, p.123) concordam com o sociólogo e filósofo Jürgen Habermas, para quem a cidadania diz respeito à construção e gestão de uma esfera pública cidadã na qual todos os habitantes colaboram na definição do futuro de sua cidade. Para a arquiteta e pedagoga Bia Goulart (2009), por sua vez, a cidadania é uma forma de estar no mundo, um "processo de praticar, entender, atuar e transformar o mundo, como sujeitos interventores." (GOULART, 2009, p.105). Portanto, para além de uma definição, parece-me urgir em nosso contexto a necessidade do exercício da cidadania.

Talvez seja essa, como diria Edgar Morin (2011), uma *palavra-problema* e não uma *palavra-solução*. Cidadania torna-se a pulsão que nos insere no devir, que, no âmbito do sujeito, nos faz mover, criar, inventar e reinventar; e, no âmbito social, nos afirma como sujeitos históricos no tempo presente, atores e autores do mundo a nossa volta. Inserir-se no devir significa encarar positiva e criticamente o caráter inacabado e inacabável do mundo e do homem[19] e comprometer-se com as insuficiências de nosso contexto histórico, com a consciência de que, no máximo, conseguiremos produzir novas insuficiências. A lógica temporal do devir aponta, por sua vez, para o caráter processual da vida (individual e coletiva), dos fenômenos, das instituições etc. Olhar para o nosso contexto e para nós mesmos, a partir desse entendimento, afirma a possibilidade do novo, do outro, da experiência, do risco, do fazer diferente.

Trabalhar com a ideia de devir, portanto, traz outra postura e entendimento sobre a história. Implica entender e tomar a realidade – o espaço-tempo – não como páginas viradas de um livro, mas como páginas "translúcidas" costuradas umas sobre as outras (camadas),

[19] Sobre o caráter inacabado do homem e do mundo, afirma Paulo Freire: "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." (FREIRE, 1996, p.57)

com grafismos que se sobrepõem, se justapõem e coexistem reafirmando e formando (novos) grafismos. Trata-se de um livro inacabado e inacabável, ou seja, de uma perspectiva processual da história, na qual as continuidades e rupturas (sejam elas conceituais ou práticas) deixam de ser pontos finais/início de novos parágrafos e passam a ser encaradas como frases e palavras que se sobrepõem e (re)escrevem todos os parágrafos desse livro do qual somos autores. Podemos pensar também num mapa sem fim que vai sendo paulatinamente (re)desenhado ao ser trilhado, ou seja, que parte de traços existentes para (re)inscrever outros (novos) traços.

Considero, portanto, as insuficiências do Estado (em particular as da política preservacionista) como potência e não como uma fragilidade[20] por acreditar que tal perspectiva contribui justamente para o exercício da cidadania e para a afirmação da esfera pública contemporânea como espaço político de todos. Não estou defendendo a necessidade de abandonar ou desprezar as práxis desenvolvidas até então, mas a urgência de estabelecer e construir relações e posturas menos hierárquicas, assistencialistas e paternalistas do Estado com a sociedade. Acredito que a educação patrimonial e a ideia de territórios educativos, sob estas premissas conceituais, podem colaborar para transformar a práxis preservacionista em uma arena político-social e cidadã e tornar a preservação de bens culturais urbanos em uma prática produtora de cidades-democráticas[21] e não de cidades-atração (SANT'ANNA, 2004).

O mapa do mapa:

Com o intuito de experimentar (ainda que no plano teórico) potencialidades dos territórios educativos à práxis preservacionista, tomei como estudo de caso, o projeto

[20] Ao atuar sobre as insuficiências do espaço-tempo, o Estado opera criando (ilusórias) suficiências.

[21] "Nos novos mundos altamente conectados do terceiro milênio começa a brotar a consciência de que fazer rede é fazer amigos. Amigos políticos, no sentido original, grego, do termo 'político', que se refere à interação e à inserção na comunidade política; *i.e.*, à *polis* – que não era a cidade-Estado e sim a *koinonia* política (como assinalou Hannah Arendt em 'A condição humana' (1958): 'a polis não era Atenas, e sim os atenienses'). Isso é uma subversão completa das identidades organizacionais abstratas, construídas *top down* para alocar uma pessoa em um degrau da escada. (...) Essa é a grande descoberta da democracia como movimento de desconstituição da autocracia, instaurada na experiência local dos gregos para evitar a volta da tirania dos Psistrátidas (que, como qualquer poder vertical, se baseava na inimizade política). Tratava-se de preservar a liberdade. Mas como escreveu a mesma Arendt, em 'A questão da guerra' (1959): [para os gregos] *'a liberdade... é um atributo do modo como os seres humanos se organizam e nada mais'*. Dizendo de outra maneira (e pulando algumas passagens da argumentação): a falta de liberdade é uma função direta dos superávits de ordem *top down*." (FRANCO, 2012, p.19-20)

socioeducativo de educação integral e comunitária o Bairro-Escola[22]. Realizado pela Associação Cidade Escola Aprendiz[23], esse projeto aplica na prática os preceitos do conceito aqui explorado. Como exigência dessa pesquisa, realizei como investigação de campo um mapeamento dos potenciais educativos identificados e estabelecidos no Centro Histórico de Natal.

Este exercício, segundo Bia Goulart (2009) e a Associação Cidade Escola Aprendiz (2007), é o primeiro passo de qualquer projeto educativo que pretenda aplicar o conceito de território educativo, ou seja, que pretenda extrapolar o espaço escolar e apropriar-se dos espaços de vida como espaços educacionais. Mapear, nesse sentido, apresenta-se como um exercício de leitura da cidade, de sua (re)descoberta como um texto. Bia Goulart alerta para a necessidade de aprender a ler a cidade através de uma nova alfabetização, a alfabetização-cidadã:

> Para ler a cidade e o seu potencial pedagógico, é preciso abrir os olhos e os demais sentidos, abandonando o papel de usuários da cidade – vitimizados, excluídos, condicionados e conformados –, incorporando noções de coautoria na gramática urbana. (GOULART, 2009, p.61)

Imbuído da metodologia e preceitos do Bairro-Escola e das leituras do Iphan sobre o território de Natal, este novo mapeamento do Centro Histórico de Natal tornou-se um exercício de redescoberta que revelou, além de um potencial conjunto de equipamentos e instituições de diversos tipos, características, valores e informações sobre a dinâmica social que constitui esse bem cultural. Embora inicial e com lacunas, esse exercício e seu resultado permitem pensar e elaborar projetos de educação patrimonial para o Centro Histórico de Natal/RN sob as perspectivas aqui propostas. Essa dissertação apresenta-se, assim, como a construção de um mapeamento sobre um mapa pré-existente – Centro Histórico de Natal. Sua elaboração, assim como seu novo desenho, oferecem ao Iphan e aos órgãos preservacionistas estaduais e municipais, uma outra práxis preservacionista.

Para dar forma e substância tanto ao mapa propriamente dito quanto à prática que ele incita, desenvolvo no primeiro capítulo, através de uma leitura crítica do processo de

[22] Não tenho com essa escolha a pretensão de afirmar que o Bairro-Escola é um projeto socioeducativo capaz de solucionar todas as insuficiências apontadas e oferecer caminhos para a transformação do Estado.

[23] Fundada em 1997, pelo jornalista Gilberto Dimenstein, trata-se de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que desenvolve metodologias e estratégias sociais que buscam promover a integração entre escola, família e comunidade numa relação de corresponsabilidade sobre a educação de crianças e jovens. O conjunto das suas ações formam a tecnologia social do Bairro-Escola. Ver: <cidadeescolaaprendiz.org.br>

tombamento do Centro Histórico de Natal e de suas poligonais, uma análise sobre a contemporânea preservação do patrimônio cultural urbano, valendo-me dos conceitos de cidade-atração de Sant'Anna (2004), modelo globalizado (MOTTA, 2000) e gestão empresarial (VIEIRA, 2008). Nesse mesmo capítulo, apresento também uma leitura sobre a trajetória da educação dentro do Iphan, localizando e justificando a escolha do conceito de Territórios Educativos (GOULART, 2009; 2010).

Depois de desenhar as motivações que deram forma à investigação aqui proposta, desenvolvo, no capítulo 2, uma análise do conceito de Territórios Educativos, apresentando seus pressupostos teórico-filosófico e pedagógico; e do projeto de educação integral e comunitária Bairro-Escola, utilizado nesta pesquisa como forma de experimentar e testar (ainda que em teoria) as potencialidades desse conceito para a práxis preservacionista de bens culturais urbanos.

A análise sobre o exercício do mapeamento das potencialidades educativas do Centro Histórico de Natal e seus resultados será desenvolvida no capítulo 3. Essa pesquisa de campo revelou uma quantidade expressiva de equipamentos e instituições que estão estabelecidos nessa área da cidade que, sob a perspectiva dos território educativos, expressa a potencialidade de uma prática preservacionista baseada na educação patrimonial. Especular sobre como se desenvolveria essa outra prática não é uma reflexão que será aqui feita, já que tal tipo de projeto e atuação estão baseados em processos coletivos, compartilhados e solidários de conhecimento, apropriação, uso e transformação local.

Baseado no fato e na dinâmica social local, tal projeto prevê e implica formas mais interativas de organização e relação entre as pessoas e entidades envolvidas. Mais descentralizadas e com tendências distributivas, tal prática preservacionista aproxima-se de uma rede social. Não se trata, contudo, de uma prática inédita, pois, ao olhar para as práticas institucionais cotidianas, observa-se que de alguma forma elas ocorrem através de interações informais com outros atores sociais. Nas considerações finais desta dissertação, discuto o conceito de redes sociais sob a perspectiva de Augusto de Franco (2012) tendo em vista a práxis preservacionista aqui proposta.

Capítulo 1

Um postar-se sobre os objetos: os traços inaugurais desse mapa ou quando um Centro Histórico é lido sob o problema da educação patrimonial.

[inspiração]

[...] sei que o meu império é feito com matéria dos cristais, e agrega as suas moléculas seguindo um desenho perfeito. Em meio à ebulição dos elementos, toma corpo um diamante esplêndido e duríssimo, uma imensa montanha lapidada e transparente. Por que as suas impressões de viagem se detêm em aparências ilusórias e não colhem esse processo irredutível? Por que perder tempo com melancolias não essenciais? Por que esconder do imperador a grandeza de seu destino?

E Marco:

- Ao passo que mediante o seu gesto as cidades erguem muralhas perfeitas, eu recolho as cinzas das outras cidades possíveis que desapareceram para ceder-lhe o lugar e que agora não poderão ser nem reconstruídas nem recordadas. Somente conhecendo o resíduo da infelicidade que nenhuma pedra preciosa conseguirá ressarcir é que se pode computar o número exato de quilates que o diamante final deve conter, para não exceder o cálculo do projeto inicial.

(CALVINO, 1990, 58).

Entre cristais, diamantes, resíduos e cinzas as cidades se fazem. Mas as cidades são também as pessoas que nela habitam, vivem e com-vivem; que usam a cidade e conferem a ela distintos significados, simbologias e afetividades. Entre Klubai Khan e Marco Polo (CALVINO, 1990), emerge uma ficcional tensão dialética que remete, por metáfora, à própria existência urbana: o brilho de seus diamantes e cristais que constituem a materialidade das cidades ofusca diversas, distintas e desiguais existências e relações humanas ao longo do tempo. Essa tensão percorre ao menos toda a história ocidental, encontrando um terreno fértil nos debates e práticas preservacionistas.

No contexto contemporâneo, tal tensão adquire uma gama imensa de tonalidades e gera crises político-sociais envolvendo o uso, ocupação e valoração dos espaços que ecoa, na arena do patrimônio cultural, como uma crise prático-epistemológica.

De acordo com David Harvey (2005), vivemos uma nova concepção histórico-geográfica da realidade, caracterizada, entre outras coisas, por um mundo urbano que supervaloriza a dimensão espacial da vida e proporciona uma experiência psicossocial de compressão do espaço-tempo. O fenômeno urbano contemporâneo oferece possibilidades de vivências e experiências de lugar e não-lugar, tempo e a-tempo, que alteram nossa percepção e nossa forma de usar e apropriar-nos do espaço-tempo. Em última instância, a condição pós-moderna diz respeito à supressão da esfera pública da vida social, ou melhor, de sua

apropriação mercadológica e da sua paulatina privatização, ou seja, da progressiva, autorizada e silente supressão de direitos sociais e existência civil.

A supervalorização (econômica) do espaço abriga desde alterações simbólicas e paisagísticas de espaços da cidade a tensões e conflitos político-sociais que agravam as desigualdades sócio-espaciais. A experiência de compressão do espaço-tempo colocada por Harvey (2005) problematiza, entre outras coisas, a tendência à homogeneização dos espaços de vida e à flexibilidade dos vínculos identitários e sentimentos de pertencimento (questões essas caras ao campo do patrimônio cultural). Supervalorização do espaço atrelada à compressão espaço-tempo sofisticaram processos de apagamento, silenciamento e esquecimento das diferenças, da multiplicidade e da heterogeneidade no mundo contemporâneo.

Se a política e os debates acerca do patrimônio cultural caracterizam-se como instrumento e lugar para defesa, valorização e promoção da heterogeneidade e multiplicidade que constitui nossa sociedade, temos então um problema primordial de ordem política: insuficiência da política pública e das práticas preservacionistas. No entanto, apesar de percorrer toda esta investigação e motivar a proposta aqui desenvolvida, não é pretensão deste trabalho resolver (em teoria) ou analisar este problema. Tecerei neste capítulo reflexões sobre as práticas contemporâneas de preservação de sítios históricos a partir do caso do Centro Histórico de Natal e sobre os pensamentos e práticas do Iphan no âmbito da educação e da educação patrimonial.

Considero que as políticas e práticas do patrimônio cultural se inserem no espaço social, interferem em sua materialidade e afetam necessariamente sua realidade social – as práticas, as relações, os símbolos, as subjetividades etc. No atual contexto, assiste-se a uma ampliação e amplificação desse tema que vem, paulatinamente, se transformando num instrumento político estratégico para diversos grupos interessados nas querelas e tensões socioespaciais.

Por outro lado, o Iphan e seus correspondentes estaduais e municipais operam por meio de categorias interpretativas, metodologias técnicas e mecanismos jurídicos e administrativos bastante específicos, especializados e sofisticados que garantem que se mantenha, numa espécie de torre de marfim, a manipular a realidade ao mesmo tempo em que está resguardada dela. Dessa forma, a política preservacionista exclui e alija a sociedade civil da maior parte dos processos decisórios sobre a preservação dos seus bens culturais materiais. Nessa lógica, empregada há mais de 70 anos, resta à "população em geral" aceitar – e

agradecer se possível – as definições, escolhas e consequentes interferências da política preservacionista em suas vidas.

Identifico três momentos de tensões no ato do tombamento (mas, para o propósito deste trabalho, só me interessam o primeiro e o último):

1. o momento que o precede: o contexto local e institucional, os grupos sociais a frente do tombamento, as motivações e a metodologia empregada para conhecimento e atribuição de valores;
2. o momento do tombamento: composto por todos os percursos burocráticos, administrativos, técnicos e jurídicos pelos quais um pedido de tombamento é averiguado, avaliado e efetivado;
3. o momento que o sucede: as ações, os recursos (financeiros, técnicos e humanos) e os conflitos políticos, sociais e técnicos que envolvem a preservação do bem.

A forma autoritária, especializada e autorizada como o tombamento é realizado e repercutido gera diversos conflitos com a comunidade e detentores dos bens culturais, provocando uma tensão cuja solução, na história recente dessa instituição, quase sempre recai sobre a educação patrimonial. Por que os detentores dos bens culturais e a sociedade em geral não contribuem para a preservação de algo que é tão importante para si? Não querem preservar sua própria identidade? Por que insistem em querer alterar ou destruir algo que deve ser preservado? Seria falta de educação ou de cultura? Por que o povo brasileiro menospreza seu passado e valoriza tanto a modernidade, o novo e o de fora?

Essas questões orientam o discurso daqueles que debatem, se preocupam com e realizam a preservação de bens culturais. É comum encontrar dentro do Iphan e em debates sobre o patrimônio cultural arquitetônico e urbanístico defesas enfáticas sobre a necessidade de conscientizar, educar e instruir a população para a preservação dos seus bens culturais. O que quase não se discute é como Estado e a tal população ou comunidade abstrata constroem, reconhecem e usam seus bens culturais (e sonham seu futuro). Podemos então reformular as questões acima, sob outra perspectiva: Até que ponto os bens reconhecidos como patrimônios culturais representam os diferentes grupos sociais que os detêm? De que modo a política preservacionista contribui para os fenômenos de segregação, exclusão e discriminação social?

A pedagoga e arquiteta Cléo Alves de Oliveira (2011) aponta que, apesar de considerada fundamental, a educação patrimonial sempre foi entendida e praticada como uma atividade complementar às outras atividades fins do Iphan. Tal condição colocou a educação como uma ferramenta que não precisa de manual de instruções, que independe da mão, da

peça e da situação, que não precisa ser aprimorada ou modificada, porque todos sabem usar. Até hoje, poucos foram os debates, sistematizações e acúmulos sobre a práxis educativa na sua intersecção com a preservação do patrimônio cultural.

1.1 Um novo e velho patrimônio: O Centro Histórico de Natal

[inspiração]
História da Cidade do Natal

Depois que te conheci?

Os limites da cidade
eram quatro: balaustrada
de Petrópolis, Ribeira,
Alecrim, Tirol. Mais nada.

Na calçada do Rosário,
Cascudo e Sílvio Pedroza
Colhiam o sol do crepúsculo
Como alguém colhe uma rosa.

A cidade era uma Festa,
No Natal e no São João,
Entre os sonhos e igualdade
De Djalma Maranhão

O bondinho do Tirol
Cochilava em cada esquina.
Numa delas, descobri
Teu sorriso de menina.

Depois, o tempo passou,
o bonde não voltou mais
não voltou mais a cidade
do meu tempo de rapaz.

Agora, a cidade antiga
cresce no tempo e no espaço
e o progresso moderniza
a cada dia que passa.

Mas os sonhos continuam
os mesmos sonhos de outrora,
acalentando a esperança
que renasce a cada aurora.

(Deifilio Gurgel, apud *Garcia, 2002, p.7-8)*

A Praça André de Albuquerque
Viu a cidade criança
A Catedral sabe histórias
Que nenhuma História conta.

Caminhos de buscar água
– rua Santo Antônio antiga
Na margem verde do Baldo
Dorme a Santa Cruz da Bica

Xarias e Canguleiros
Descansam no chão da História,
depois de tantas batalhas
e tantas perdidas glórias.

Itajubá, nas serestas,
Incendiava o luar,
Com seus versos delirantes
De vento leste e de mar.

Auta de Souza morrendo
Na Avenida Rio branco,
Lírio moreno, entre rosas
Sanguíneas e lírios brancos

Praieiras de Othoniel
Tiritando na alvorada,
Entre acordes e soluções
De violões em serenatas.

No velho Paço da Pátria,
de patrióticas feiras,
a manha passa lenta
sobre as louças das louceiras.

O trem passando na ponte,
Sobre o rio Potengi.
Natal, perdi-me ou achei-me,



Figura 1: Rua Santo Antônio. Cidade Alta – Natal/RN. Fotografia digital. Janeiro de 2012. Autor: Fernando Siviero. Acervo particular.

O Centro Histórico de Natal abrange grande parte dos bairros Cidade Alta e Ribeira e um pequeno trecho do bairro das Rocas (correspondente a um complexo ferroviário desativado do início do século XX). Tombado pelo Iphan em 2010 como um conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico, esse pedaço da cidade[24] de Natal possui elementos materiais representativos da trajetória da cidade (de sua fundação em 1599 a meados do século XX). A gênese da cidade foi na Cidade Alta. A Ribeira foi seu segundo bairro.

[24] "A ideia de pedaço é tributária do trabalho de Magnani (1984, p.137-140) que, numa acepção antropológica geertziana, tenta a superação de uma visão generalizante de classe social e busca o princípio da *diferenciação* e da expressão da *identidade singular* do grupo pesquisado. Magnani aponta o *pedaço* como *componente espacial* ao qual corresponde uma determinada rede de relações sociais e define-o como espaço de mediação cujos símbolos, normas e vivências permitem reconhecer as pessoas diferenciando-as." (MOLL, 2000, p.13)

A fotografia acima retrata uma das ruas mais antigas de Natal: o antigo Caminho do Rio de Beber Água. Ao fundo, observa-se a torre da Igreja Matriz, marco de fundação da cidade, símbolo do poder religioso, símbolo da sociedade européia-branca-civilizada colonizando as terras além-mar. Na frente dessa Igreja, fica a Praça André de Albuquerque, berço da cidade do Natal, segundo Luis da Câmara Cascudo (1980).

O poema da epígrafe, de Deifilio Gurgel, tem como referência a mesma cidade da fotografia, mas fala dos lugares, dos tempos, das personagens marcantes, dos hábitos. Traz movimento às camadas sugeridas pela fotografia. Ambos – poema e fotografia – são retratos da cidade e, juntos, compõem outro retrato da cidade. São pontos de partidas, são propostas de leitura, são formas de apropriação social e poética do território urbano.

O tombamento de um conjunto urbano pode ser entendido também como um retrato da cidade, ou seja, como um fragmento, um recorte, uma interpretação que, diferente da fotografia e do poema, implica novas regras em sua dinâmica. Como um retrato, todo tombamento tem autores, circunstâncias, motivações e escolhas, ou seja, é um instante, um recorte, uma subjetividade. Suas potencialidades e consequências sociais estão, portanto, de alguma forma, atreladas a esses aspectos.

Cada um desses tipos de retratos, separados ou combinados, revelam/indicam detalhes, processos, fenômenos e fatos distintos. Escapam e atravessam um ao outro – tanto no tempo quanto no espaço. São, portanto, formas insuficientes de se apropriar da cidade e do fenômeno urbano de Natal. Todas elas falam sobre o povo natalense e falam ao povo natalense. São como os olhos e os relatos de Marco Polo, os ouvidos de Kublai Khan e as próprias pedras preciosas, muralhas, cinzas e resíduos da infelicidade e da grandiosidade respectivamente alertado pelo viajante e reclamado pelo imperador. (CALVINO, 1990). A condição fragmentar do tombamento, por sua vez, aponta a necessidade de uma práxis (ação-reflexo, prática-teoria) menos simplificada, simplificadora e mutiladora.

De caráter histórico, esse bem cultural pretende narrar a saga daqueles que ali se estabeleceram ao longo de mais de 400 anos agenciando o espaço natural à beira do Rio Potengi e do Oceano Atlântico em um lugar habitável e civilizado. Para isso, toma um conjunto de edificações e logradouros relevantes para a trajetória histórica da cidade e sobre eles determina a obrigação da preservação material. Com seu Centro Histórico delimitado, a

cidade conquista uma identidade cultural forjada e autorizada pelo governo federal capaz de mostrar as especificidades e universalidades que a inserem na atual dialética glocal[25].

Por tratar-se de uma escolha sobre o tecido urbano, o tombamento opera traçando poligonais sobre a cartografia física-política da cidade. Abaixo, observa-se as poligonais de tombamento e entorno e as edificações de destaque que constituem o Centro Histórico de Natal.

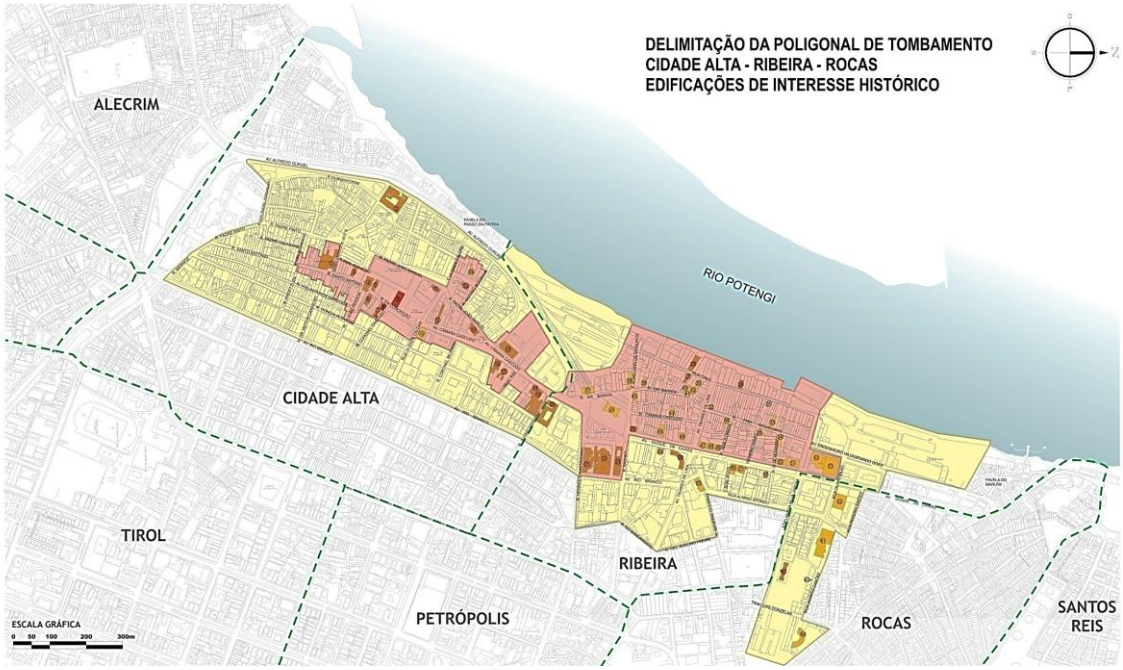


Figura 2: Mapa do Centro Histórico de Natal tombado pelo Iphan. A poligonal de tombamento esta preenchida em vermelho, a de entorno em amarelo e as edificações de destaque em ocre, laranja e vermelho. Fonte: Iphan/RN.

Tombado por seus valores arquitetônicos, urbanísticos e paisagísticos, o Centro Histórico de Natal foi reconhecido como patrimônio cultural nacional em 2010 – o que o torna um patrimônio novo – mas apresenta, em seu processo e solução final, aspectos e

[25] O termo glocal (global+local) deriva da ideia de haver uma intrínseca interação entre o global e o local. Segundo Stuart Hall (2004), essa tensão entre global e local sempre existiu, mas, com a globalização, tomou novos sentidos e proporções. Valendo-se das ideias de Immanuel Wallerstein, Hall destaca, por exemplo, que 'os nacionalismos do mundo moderno são a expressão ambígua [de um desejo] por... assimilação no universal... e, simultaneamente, por... adesão ao particular, à reinvenção das diferenças. Na verdade, trata-se de um universalismo através do particularismo e de um particularismo através do universalismo'." (WALLERSTEIN, 1984, p.166-7 *apud* HALL, 2004, p.57). Segundo esse geógrafo há, portanto, três posicionamentos nessa tensão entre o global e o local: enfraquecimento das formas nacionais de identidade cultural, colapso das identidades culturais fortes e fragmentação de códigos culturais. Dorren Massey (2000), ao denunciar a forma reacionária como o "local" e o "lugar" vêm sendo apropriado, como resposta a globalização, propõe um nova concepção de lugar que não fecha em si e não impõe limites, mas que reconhece ao mesmo tempo suas especificidades e particularidades e sua relação com o global. O lugar deixa de ser algo mítico, ter uma identidade essencial, com fronteiras bem definidas e passa a ser encarado como *locus* de encontro, como rede de relações e entendimentos sociais. A concepção de lugar deixa de ser introvertida e passa a ser extrovertida, na medida em que "inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de forma positiva o global e o local" (MASSEY, 2000, p.184).

questões que o tornam também um velho patrimônio. Algumas veladas e arbitrárias escolhas produziram uma hierarquia entre seus valores (arquitetônico>urbanístico>paisagístico), uma ideia revisitada de arquitetura e cidade monumental e um silêncio sobre outros elementos materiais desse conjunto.

Antes das geometrias: as arestas sob a mesa

Embora o processo tenha sido aberto em 2008[26], os estudos para o tombamento do Centro Histórico de Natal iniciaram-se em 2006. O primeiro, "Estudo para o tombamento do Centro Histórico de Natal" (realizado pelo Plano de Ação de 2006 e entregue em fevereiro de 2008[27]) discorre sobre a trajetória histórica da cidade, aponta edifícios e logradouros de destaque na Cidade Alta, propõe uma poligonal de tombamento sobre esse bairro e indica a Ribeira como área de expansão do tombamento. Após parecer técnico da arquiteta e urbanista do extinto Departamento de Patrimônio Material e Fiscalização do Rio de Janeiro (DEPAM/RJ), Maria Isabel Câmara, realizou-se um segundo estudo – "Inventário do Centro Histórico de Natal – Uma análise do bairro da Ribeira" (entre dezembro de 2007 e julho de 2008[28]) – para ampliar a área de tombamento e incorporar os dois bairros. Ambos os estudos utilizaram a metodologia do Inventário Nacional de Bens Imóveis e Sítios Urbanos (INBI-SU).

De acordo com a então Chefe da Sub-Regional do Iphan no Rio Grande do Norte[29], a arquiteta e urbanista Jeanne Fonseca Leite Nesi, o primeiro estudo para o tombamento do Centro Histórico de Natal partiu da área do Corredor Cultural de Natal. Tratava-se de um

[26] Processo de Tombamento nº1.558-T-08. Processo administrativo nº 01408.003336/2008-70. Apesar de aprovado unanimemente pelo Conselho Consultivo do Iphan em sua 66ª reunião realizada no início de dezembro de 2010, o Centro Histórico de Natal ainda não se encontra inscrito nos Livro de Tombo – Histórico e Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico.

[27] Esse estudo resultou num livro que foi publicado pela então Sub-regional do Iphan no Rio Grande do Norte em 2007 intitulado *Centro Histórico de Natal*. (MELO; SILVA FILHO).

[28] O primeiro estudo apontava como área de tombamento um trecho do bairro Cidade Alta que abrangia da igreja e convento de Santo Antônio à Praça Augusto Severo, na Ribeira, e assinalava o bairro da Ribeira como área de expansão do tombamento. No parecer técnico do DEPAM/RJ, a arquiteta Maria Isabel Câmara afirma que em reunião com a Sub-regional do Iphan no Rio Grande do Norte foi decidido que o tombamento deveria englobar também a Ribeira. Com isso, iniciou-se a segunda fase de pesquisa e inventário, tendo o bairro da Ribeira como objeto de estudos.

[29] O Rio Grande do Norte abriga uma Superintendência do Iphan desde 2009. Antes disso, este estado abrigou unidades menores do Iphan, (escritório técnico e sub-regionais) vinculadas a outras superintendências. Entre 2006 e 2009, era uma Sub-regional da então 20ª Superintendência Regional da Paraíba.

programa cultural municipal que,"apesar de não ser legalmente delimitado, vem sendo alvo de discussões preservacionistas desde 1991, quando foi apresentado no Congresso Brasileiro sobre Patrimônio Histórico e Cidadania, em São Paulo" (MELO; SILVA FILHO, 2007, p.5).

Essa citação revela ter havido desde o início dos estudos, uma "afinidade" entre a intenção do Iphan e os esforços do poder público local e de alguns grupos sociais com essa área da cidade. Por isso, antes de adentrar nos detalhes sobre o processo de tombamento, é relevante compreender como essa região da cidade vem sendo discutida e apropriada localmente.

O primeiro indício político de atribuição de valor histórico/cultural a esse pedaço da cidade encontra-se no Plano Diretor de 1984[30]. No início da década de 1990, o zoneamento proposto por esse plano foi revisado e instituiu-se, entre outras coisas, uma Zona Especial de Preservação Histórica (ZEPH – Lei Municipal 3.942/90) e uma Zona Especial Portuária (ZEP – Lei Municipal 4.069/1992). Antes do tombamento, foram essas zonas que permitiram preservar boa parte do conjunto arquitetônico e urbanístico desses bairros que vêm sendo ameaçados, desde a última década, pelo desenvolvimento exponencial do mercado imobiliário que está povoando a cidade com torres habitacionais.

O Plano Diretor de 2007 reafirmou essas zonas e suas regulamentações e instituiu, entre outras coisas, a Operação Urbana Consorciada Ribeira (OUR) – instrumento urbanístico previsto no Estatuto das Cidades – com a intenção de reverter a situação de decadência da Ribeira sem, contudo, destruir seu patrimônio arquitetônico.

Motivado por essas leis urbanísticas, vários planos e projetos foram elaborados e desenvolvidos parcialmente pelo governo municipal. Destacam-se, por exemplo, o Projeto Viva Ribeira, o Projeto Fachadas da Rua Chile, o Projeto Canto do Mangue, o Programa ReHabitar em Natal, o Plano de Reabilitação de Áreas Centrais - Ribeira (PRAC-Ribeira), e a própria OUR[31]. Através de estratégias distintas, todos esses projetos estavam alicerçados na chave da preservação e desenvolvimento e, exceto o Projeto Canto do Mangue, tinham a

[30] Lei Municipal 3.175 de 29 de fevereiro de 1984.

[31] Para uma análise geral sobre essas iniciativas e seus desdobramentos ver:
TINOCO, Marcelo Bezerra de Melo; TRIGUEIRO, Edja Bezerra Faria; FERRAZ, Valéria de Souza. Novos Usos, Novos Fluxos: Complexidade e contradições na preservação arquitetural e reciclagem de edifícios no Centro Antigo de Natal. **Anais do III Seminário Projetar**. Porto Alegre, outubro de 2007. Disponível em: <http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/dspace/bitstream/123456789/37/3/Projetar%202007%20TINOCO_TRIGUEIRO_%20FERRAZ.pdf>. Acesso em: 25/11/2012.
CRUZ, Luana Honório; SIVIERO, Fernando Pascuotte; NASCIMENTO, José Clewton do; TINOCO, Marcelo Bezerra de Melo; VIEIRA, Natália Miranda; ATAÍDE, Ruth Maria da Costa. O Workshop – A norma de preservação do Centro Histórico de Natal: Relato de uma experiência de educação patrimonial. **III Seminário Internacional Urbicentros.** Salvador: outubro de 2012. Disponível em: <http://www.ppgau.ufba.br/urbicentros/2012/ST122.pdf>. Acesso em: 25/11/2012.

Ribeira como objeto de intervenção. Tal empenho do poder público na área colaborou para afirmar a Ribeira como bairro histórico de Natal e a Cidade Alta, (berço da cidade) como centro.

Quanto à Cidade Alta, a prefeitura municipal instalou no início dos anos 2000 o programa do Corredor Cultural de Natal. Inspirado nos projetos desenvolvidos em outras cidades brasileiras, Natal desenhou um eixo cultural que parte do interior da Cidade Alta (Rua Santo Antônio) e vai até o início da Ribeira (Praça Augusto Severo). Nesse percurso, encontram-se ainda hoje vários equipamentos e instituições culturais, artísticas e educacionais, além de espaços religiosos, públicos e institucionais.

Em paralelo aos esforços do poder público, assistiu-se na Ribeira a apropriação e ocupação de alguns prédios abandonados por grupos culturais e artísticos da cidade. Catita, Casa da Ribeira, Giradança, Dosol, Cia dos Atores, Nalva Melo etc. são alguns desses exemplos. Na cidade Alta, por sua vez, destaco a presença da Sociedade dos Amigos do Beco da Lama e Adjacências (SAMBA) que, embora sem sede própria, fomenta diversas manifestações culturais no bairro, como sambas, bailes de carnaval, festival de música, de gastronomia etc.

Consonante ao contexto social e político local, o tombamento, de acordo com a arquiteta e urbanista Heliana Lima de Carvalho (2008), é a inserção de um instrumento jurídico federal do âmbito do patrimônio cultural num contexto antes regido somente por instrumento de política urbana municipal. Seria então, segundo Nesi, o instrumento ideal para "aliar a preservação, o controle e a reabilitação urbana" (MELO; SILVA FILHO, 2008, p.5).

Por parte do Iphan, a primeira década do século XXI é marcada pelo interesse e esforço de se fazer mais presente em estados e regiões da federação em que pouco atuava. A descentralização e internalização da política patrimonial, acompanhada da ampliação conceitual de suas práticas e da imagem do Brasil como país da diversidade cultural, colaborou para a "fabricação" de bens culturais que, anteriormente, não receberiam o selo do patrimônio cultural nacional. Com esse intento, observa-se um incentivo institucional para o desenvolvimento de estudos, inventários e pesquisa para o tombamento e registro de novos bens culturais nacionais.

O tombamento do Centro Histórico de Natal ocorre então no encontro desses dois contextos políticos – o local e o institucional. Importa ainda compreender o que esse encontro produziu, ou seja, como esse pedaço da cidade foi apropriado e manipulado por essa política e quais perspectivas ela traz para a cidade.

O traço das geometrias: a textura das arestas

A experiência do Centro Histórico de Natal não se parece com a que outros sítios históricos homogêneos e/ou monumentais proporcionam – a da longa duração temporal – que, muitas vezes, é transvestida como uma viagem ao passado ou como o contato com raízes culturais (objetos de consumo). Estar ali é uma experiência do tempo presente: os logradouros e edifícios do Centro Histórico de Natal remetem aos diversos tempos que a cidade atravessou a seu modo. Sua heterogeneidade sinaliza o processo urbano de sobreposição espacial de tempos que levou o arquiteto Benedito Lima de Toledo (2007) a comparar a cidade a um palimpsesto. Trata-se, portanto, de um conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico que documenta e narra a trajetória da cidade do Natal ao longo de seus mais de 400 anos de existência.

No entanto, contrapor o desenho das poligonais às narrativas e valores a elas atribuídos revela a existência de contradições e fragilidades na fundação desse bem cultural.

Ao olhar mais detidamente a Figura 2 uma vez mais, nota-se que a poligonal de tombamento apresenta dois comportamentos distintos. Na Cidade Alta, ela é bastante recortada, enquanto que, na Ribeira, a solução escolhida é mais uniforme e coesa. Tal diferença decorre, a meu ver, de duas situações distintas: a primeira refere-se ao vínculo do Iphan/RN com o programa municipal do Corredor Cultural de Natal – tomando sua área como área de estudos para o tombamento; a segunda, ao emprego de dois olhares institucionais (dois conceitos) distintos sobre o mesmo objeto de estudo. Enquanto que a primeira poligonal (Cidade Alta) foi definida junto ao extinto DEPAM/RJ a partir do "Estudo para o tombamento do Centro Histórico de Natal" (MELO; SILVA FILHO, 2008), sua continuação (Ribeira) foi desenhada pelo atual DEPAM/DF a partir do "Inventário do Centro Histórico de Natal – Uma análise do bairro da Ribeira" (CARVALHO, 2008) que, diferente do primeiro estudo, não tinha uma área *a priori* tão definida. Em ambas, contudo, manteve-se uma prática institucional (de gabinete) de tomar ruas e avenidas como limites das poligonais. Tal escolha gera estranhamentos e inconsistências sociais à prática preservacionista, como por exemplo: qual o sentido de um lado da rua ser tombado e o outro não?

Acredito que a estratégia utilizada pela então Sub-Regional do Iphan no Rio Grande do Norte para nortear os estudos preliminares para o tombamento gerou uma poligonal frágil e contraditória, que não se sustenta pelos discursos e valores a ela atribuídos. Seja a pressa na elaboração da Ribeira[32] ou a escolha do corredor cultural como área de estudos no caso da Cidade Alta, ambas as estratégias produziram informações e conhecimentos insuficientes – se não para o tombamento – ao menos para enfrentar os desafios da sua preservação. A forma como o INBI-SU foi empregado justifica em parte as ambiguidades e fragilidades que a poligonal de tombamento do Centro Histórico de Natal apresenta e revela, como veremos abaixo, intenções e motivações deste tombamento. É necessário entender como a geometria do tombamento resolveu a narrativa e os valores que foram a ela atribuídos.

Na justificativa da primeira poligonal de tombamento, afirma-se que foi escolhida uma área crítica da cidade, segundo os preceitos da Carta de Petrópolis, que concentra aspectos relevantes da história de Natal:

> A poligonal engloba marcos de ocupação inicial, formação e evolução urbana que foram identificados a partir de pesquisa bibliográfica e arquivística e levantamentos de campo. O sítio concentra alguns dos representantes arquitetônicos mais antigos e mais representativos da história da arquitetura urbana de Natal, sendo qualitativa e quantitativamente significativos os exemplares existentes. (Sub-Regional do IPHAN/RN, 2008, p.40)

O problema não está no emprego em si da ideia de área crítica, mas na forma como ela foi utilizada. Talvez a área crítica que compõe o Centro Histórico de Natal, assim como seus estudos, reflita mais as intenções e motivações dos grupos envolvidos na elaboração desse bem cultural que da própria realidade cultural desse pedaço da cidade. Essa escolha, por sua vez, torna-se problemática na medida em que dificulta a própria prática preservacionista desse conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico.

Além das poligonais, a Figura 2 aponta também uma série de exemplares arquitetônicos considerados mais representativos. A identificação e atribuição do valor arquitetônico desse conjunto ocorre de duas maneiras: uma pelo conjunto – heterogêneo – e outra pela individualidade – edificações de destaque. Esses exemplares mais significativos são

[32] Heliana Lima de Carvalho assinalou que, no caso do estudo da Ribeira: "Para agilizar os trabalhos de campo, uma das primeiras providências adotadas pela equipe foi o estabelecimento de que, antes de se ir a campo para o preenchimento das fichas do INBI-SU (Características do Lote, Características arquitetônicas, Estado de Conservação, Questionário/ Unidade Residencial e/ou Questionário/ Unidade não Residencial), deveria ser feito o levantamento fotográfico das edificações do logradouro que será analisado. Desta forma, já se iria a campo sabendo quais as edificações nas quais teria que ser feito o levantamento completo, e em quais seria aplicado o levantamento resumido." (2008, p.4)

dos mais variados períodos históricos e estilos arquitetônicos e, em conjunto, funcionam como um sinal da heterogeneidade atribuída ao sítio:

> O sítio urbano estudado tem como característica marcante o fato de concentrar representantes de diferentes estilos arquitetônicos numa mesma área. Estilos que convivem e que criam um conjunto harmônico de relevante interesse histórico, através dos quais é possível contar não apenas parte da história da cidade, bem como da própria história da arquitetura. Pode-se encontrar desde representantes do estilo colonial, passando pelo neoclássico, romântico, eclético, art nouveau, art déco, chegando até o moderno. (Sub-Regional do IPHAN/RN. 2008, p.52)

Seu destaque nas poligonais de tombamento e entorno significa que foram estudadas mais detidamente[33] e/ou que há maior interesse por parte do Iphan em sua preservação – mesmo daquelas que estão fora da área tombada[34]. Contudo, ao caminhar pelo Centro Histórico, depara-se com outros tantos exemplares dos mesmos períodos (tão preservados/alterados quanto os que foram destacados) que torna inevitável questionar: qual foi o critério que levou alguns exemplares a estarem dentro e outros a ficarem de fora?

Ambos os estudos não explicam ou justificam os critérios de escolha das edificações de destaque. Apenas assinalam que foram escolhidas edificações de "maior relevância histórico-arquitetônicas" (CARVALHO, 2008, p.4) ou "os mais representativos de cada período e os mais preservados, isto é, aqueles que mantêm as características originais mais íntegras" (Sub-Regional do IPHAN/RN, 2008, p.52). Apesar dos critérios estarem explícitos, observa-se um emprego arbitrário dos mesmos por aqueles que realizaram e coordenaram os estudos de tombamento. A lista dessas edificações revela que, além da integralidade, originalidade e valor estético-estilístico, a monumentalidade foi também um critério determinante e às vezes preponderante.

A lógica das edificações de destaque (da forma como foram operadas) colaborou para a construção de ícones estilísticos, monumentos da história da cidade e da história da arquitetura de Natal. A importância dada a esses elementos nos processos de estudo e no desenho espacial do tombamento sinaliza a supremacia do valor arquitetônico em detrimento dos outros. Essa hierarquia entre os valores instituída pelas edificações de destaque indica o

[33] Cabe ressaltar que nem todas as edificações estudadas mais profundamente transformaram-se em edificações de destaque nesse tombamento, assim como é verdade que a maior parte das edificações de destaque são aquelas de estilos "anteriores" ao art Decó, proto-moderno e moderno.

[34] Apesar dos mapas difundidos pelo Iphan/RN sobre o tombamento do Centro Histórico de Natal indicarem as edificações de destaque incluídos na poligonal de entorno, não há nenhuma norma ou regra específica que afirme que recaiam sobre eles uma atenção distinta da que ocorre no restante na poligonal.

emprego de uma concepção de patrimônio cultural urbano que se aproxima mais da lógica da cidade-atração que de cidade-documento (SANT'ANNA, 2004).

Sob o ponto de vista da trajetória histórica (documental) da constituição dos espaços urbanos da cidade (valor urbanístico), observa-se também algumas escolhas incoerentes que confirmam a fragilidade desse tombamento e sua aproximação da lógica da cidade-atração.

A forma urbana colonial discutida por Sergio Buarque de Holanda no capítulo 4 da obra *Raízes do Brasil* – "O semeador e o Ladrilhador" (HOLANDA, 1995, p.93-138), por exemplo, foi utilizada no "Estudo para o tombamento do Centro Histórico de Natal" (Sub-Regional do IPHAN/RN, 2008) para caracterizar o valor histórico-documental-cultural da forma urbana da Cidade Alta. No entanto, esta característica é melhor observada e apreendida na poligonal de entorno, espaço de ruas estreitas e irregulares, casas geminadas acompanhando o relevo local etc.[35]. Sua exclusão do tombamento, aliada a diferença entre as poligonais da Cidade Alta e Ribeira, torna nebuloso – e portanto inconsistente – entender como o valor urbanístico foi reconhecido e atribuído neste bem.

Essa contradição fica ainda mais explicita e problemática na forma como, por exemplo, a Rua Santo Antônio foi resolvida: um trecho tombado e um trecho na área de entorno. A Rua Santo Antônio é, assim, patrimônio cultural, mas nem tanto, pois interessou ao Iphan somente o trecho entre as ruas João Pessoa e Professor Zuza, que inclui um casario heterogêneo, o memorial Câmara Cascudo e a igreja-convento de Santo Antônio. Esse tipo de escolha reafirma a supremacia do valor arquitetônico sobre o urbanístico: o trecho da área de entorno não apresenta nenhum elemento arquitetônico de destaque, mas possui características urbanísticas representativas da história da cidade que foram negligenciadas, como o declive em direção ao Baldo (fonte de água potável da cidade no passado) e a Praça da Santa Cruz da Bica (marco fronteiriço norte da cidade colonial).

Quanto ao valor paisagístico do sítio, ambos os estudos de tombamento pouco ou nada tratam sobre o assunto. A paisagem é tratada, implicitamente, nos estudos como natureza e como um desafio enfrentado pelo homem-branco-colonizador e pelo homem-branco-moderno-civilizado. Nesses termos, ela é encarada como pano de fundo, ambiente natural e cenário para o desenvolvimento da história da cidade. O processo de tombamento não traz nenhum embasamento teórico sobre o valor paisagístico e não argumenta tão solidamente como fez com os outros dois valores atribuídos a esse sítio. Os elementos naturais destacados

[35] A área tombada apresenta poucos e esparsos elementos deste urbanismo colonial – algumas ruas e praças. A idéia do semeador desenvolvida por Holanda (1995) é mais perceptível na área de entorno.

ao longo da narrativa do tombamento – rio Potengi, dunas, relevo local etc. – ou não foram incorporados nas poligonais de tombamento ou estão em segundo ou terceiro plano.

Observa-se, portanto, que o desenho (forma) desse bem patrimonial traz algumas contradições e fragilidades em relação à narrativa e aos valores a ele atribuídos. A arbitrariedade das escolhas e intenções que definiram as poligonais, aliada à qualidade e quantidade de conhecimentos operados para a construção desse bem cultural produziram uma hierarquia de valores ao sítio que compromete sua função documental. Sendo o aspecto arquitetônico o principal valor deste sítio – fabricado a partir de um maior volume de informações estéticas e estilísticas das edificações – favorece-se uma prática preservacionista focada no viés estético-estilístico.

A forma de conhecer, assim como a qualidade do conhecimento produzido pelo emprego do INBI-SU, influenciaram, portanto, a montagem formal desse bem cultural e influenciaram diretamente a direção que as práticas preservacionistas podem tomar. Nesse sentido, vale refletir até que ponto a metodologia de inventário empregada pelo Iphan não se sustenta por um paradigma epistemológico simplificador.[36]

Nos estudos, assim como no processo de tombamento escolhas foram feitas. Escolhas estéticas, teóricas, ideológicas e políticas. Escolhas veladas ou implícitas que estipulam o que está dentro e fora deste bem cultural, e pré-determinam para que e para quem serve sua preservação. Por que a arquitetura residencial presente na Cidade Alta (possuidora de um partido, programa e estilo particular dessa região do Nordeste) foi desconsiderada? Por que as comunidades do Passo da Pátria e do Maruim – marginais da cidade e do Centro Histórico – foram excluídas das poligonais sendo que suas histórias se confundem com a história da Cidade Alta e da Ribeira? Por que espaços como a Praça da Santa Cruz da Bica ou o Pátio Ferroviário das Rocas foram negligenciados?

A exclusão, desconsideração e negligência são, portanto, produtos de uma metodologia que para constituir uma nova condição político-social a determinado território, baseia-se na disjunção e redução da realidade antropossocial. Devido ao caráter simplificado e simplificador da sofisticação teórico-metodológica de tal apropriação territorial (a tal inteligência cega denunciada por Morin – 2011, p.12), gera-se um recorte fragmentado e mutilador incapaz de lidar com a complexidade social própria deste território.O problema não está somente na escolha, mas (e principalmente) naquilo que ela representa, determina e possibilita, nesse caso, enquanto projeto de cidade. O vínculo mantido desde o início dos

[36] Trata-se, contudo, de uma reflexão que apenas tangencia esta dissertação.

estudos pelo Iphan/RN com os esforços políticos e sociais locais pela preservação dessa região da cidade indica uma conformidade desses atores com determinado projeto de cidade. Que projeto é esse, isso eu não sei dizer. Mas arrisco afirmar, baseado em minha experiência nesse sítio, que não há uma concordância sobre o presente-futuro dessa região. O que então o tombamento proporciona? Onde a educação patrimonial se insere nisso?

O possível risco da textura

Por ser recente, as consequências desse tombamento para a cidade ainda são difíceis de mensurar, assim como o é sua prática preservacionista. Contudo, as contradições e fragilidades denunciadas acima podem contribuir para o desenvolvimento de práticas preservacionistas denominadas por Motta (2000) como modelo globalizado e por Sant'Anna (2004) como cidade-atração: práticas que através de parcerias público-privadas (PPP) – gestão empresarial (VIEIRA, 2008) – produzem fenômenos socioespaciais como a gentrificação (LEITE, 2007) e a homogeneização espacial (SANT'ANNA, 2004).

A hierarquia de valores baseada na supremacia do valor arquitetônico através da lógica das edificações de destaque imprime a valorização do caráter estético-monumental ao Centro Histórico de Natal. Esta lógica, segundo a arquiteta e urbanista Lia Motta (2000), foi revisitada e explorada nas intervenções no patrimônio cultural urbano ao longo da década de 1990 com o intuito de estabelecer e conservar espaços esteticamente homogêneos para o consumo visual. Denominado como modelo globalizado, esse tipo de intervenção "representa a volta ao modo de tratar os sítios históricos característico do trabalho inicial de preservação no Brasil." (MOTTA, 2000, p.259). No entanto, o foco dessa última década não repousava única e exclusivamente na contemplação dos monumentos ou na construção de uma identidade nacional – como nas décadas de 1930 e 40 – mas na construção de uma imagem urbana que servia, ao mesmo tempo, de oposição e atração ao mercado globalizado.

Para a arquiteta e urbanista Márcia Sant'anna (2004), o patrimônio cultural urbano passou a ser apropriado, desde a década de 1990, como recurso econômico, instrumento promocional e indutor de desenvolvimento de negócios variados:

> Nos anos 90, imperou, portanto, uma concepção de patrimônio urbano de caráter fachadista e concentrado em poucos elementos arquitetônicos. Essa concepção foi favorecida e reforçada pela lógica financeira e promocional que presidiu a montagem e a execução da maioria das operações e pelo vínculo dessas ações com o entretenimento, com o lazer cultural e com um turismo de espetáculos. Decorreu ainda de uma falta generalizada de compromisso com o papel informativo, documental e social do patrimônio. (SANT'ANNA, 2004, p.167-168)

Esse tipo de apropriação caracteriza uma nova fase na história da preservação de sítios históricos urbanos no Brasil – que parece se manter até os dias atuais – denominada como "cidade-atração" e caracterizada pela utilização do patrimônio cultural urbano como estratégia para a dinamização econômica e valorização imobiliária.

Apesar da heterogeneidade do Centro Histórico de Natal, o foco nas edificações de destaque (explícito na maior preocupação e conhecimento sobre elas) aliado aos projetos urbanos locais (municipais e estaduais) e à pré-disposição da cidade para o turismo reforçam o risco aqui anunciado.

Esse risco toma a forma de projetos de "remodelação", "reestruturação", "revitalização", "requalificação" e "reurbanização" que, de acordo com Motta (2000), vêm sendo pautados e orientados pelo mercado globalizado e assumidos pelo poder público. Sob esta perspectiva, o patrimônio cultural urbano vem sendo tratado como uma mercadoria estético-visual submetida à dinâmica do lucro:

> Na lógica do mercado, não cabe o tempo da construção dos sítios como documentos, o que exige estudos e pesquisas, assim como não interessam às fórmulas mais convenientes para o mercado as possíveis restrições ou limitações ao uso ou à adaptação dos sítios, que muitas vezes resultam das conclusões dos estudos. Nessa lógica, o que interessa é aproveitar-se de um imaginário configurado pela ação paradigmática dos tempos iniciais do Iphan, de um patrimônio entendido pela estética, pelos estilos e pelo critério de antiguidade, e utilizá-lo como produto de consumo. Essa ideia de patrimônio é adequada ao tempo do mercado. Trata-se da "disneyficação" dos centros históricos, conforme discute Sharon Zukin (1996). (MOTTA, 2000, p.269)

Nessa lógica, o caráter singular, documental e local de uma área urbana transforma-se em um mote publicitário, "uma isca a ser abocanhada pelo mercado globalizado" (SIVIERO, 2013, p.7). No entanto, esse tipo de intervenções e projetos transformam essas áreas urbanas em cenários pasteurizados, em "mote para um novo tipo de homogeneização espacial" (SANT'ANNA, 2004, p.171) baseada na predominância do valor de troca sobre o valor de uso. Para isso, esvaziam a função memorial, informativa e documental do patrimônio cultural urbano e desconsideram a história e a composição social urbana.

Segundo a arquiteta e urbanista Natália Vieira (2008), esse tipo de intervenção no espaço urbano vem sendo realizado por meio de alianças entre Estado e iniciativa privada – através de PPPs – sob uma concepção empresarial de gestão urbana. Nesse tipo de gestão, a questão econômica é central e determina não somente a viabilidade de um projeto, mas também sua necessária sustentabilidade, ou seja, rentabilidade. Motta (2000) denuncia que nesse processo:

> As instituições de preservação e as comunidades usuárias vêm sendo alijadas do processo de implantação desse novo modelo, sob o argumento da urgência em viabilizar a sustentabilidade (ou auto-sustentabilidade) dos sítios históricos, geralmente baseada em uma visão redutora – de caráter exclusivamente financeiro, conforme vem sendo definido pelo Programa Monumenta/BID, limitando-se a propor a diminuição do ônus do poder público sobre a preservação. (MOTTA, 2000, p.258)

A forma como o Centro Histórico de Natal foi construído – vínculo com o contexto político local e o estabelecimento de uma hierarquia de valores – proporciona subsídios retóricos que permitem o desenvolvimento de intervenções segundo o modelo globalizado. Com certo atraso em relação aos projetos de revitalização que buscaram desenvolver de forma sustentável a região da Ribeira nas últimas duas décadas, o tombamento cumpre assim, uma função próxima àquela que Leite (2007, p.79-90) atribuiu à atuação do Iphan no tombamento do bairro de Recife Antigo (Recife/PE): estimular a apropriação mercadológica do patrimônio cultural e transformar uma área antiga da cidade em uma atração para o consumo visual.

Sobre essa forma de apropriação do patrimônio cultural urbano, esse sociólogo ressaltou, entre outras coisas, que:

> O problema central dessa perspectiva não é a existência de uma dimensão econômica da cultura, mas a redução do valor cultural ao valor econômico, que poderia subsumir a natureza propriamente cultural do patrimônio, resultando numa espécie de "fetichização" da cultura. Os chamados bens culturais retêm um conjunto diverso de valores que, como ressalta Ulpiano Menezes, "[...] são sempre fruto de relações dos homens entre si, não das relações diretas dos homens com os objetos. Deslocar tais atributos das relações para as coisas é o que se chama de reificação, fetichização, e que é fonte de alienação permanente" (MENESES, 2000, p.37 *apud* LEITE, 2007, p.65)

O risco das texturas que definem o Centro Histórico de Natal está justamente na reificação e na fetichização alertada por Ulpiano Bezerra de Meneses como fonte de alienação permanente. Nessa perspectiva a educação patrimonial retorna ao debate sobre a preservação de sítios históricos urbanos e apresenta-se sob duas possibilidades: servir como instrumento

de convencimento e cooptação sobre a importância e necessidade da preservação, ou como instrumento para viabilizar práticas preservacionistas compartilhadas e corresponsáveis baseadas na participação social local.

Na segunda opção, a educação patrimonial revela-se como instrumento de cidadania e desenvolvimento de projetos de cidade que se aproximam daquilo que David Harvey (2008) definiu como direito à cidade:

> o direito à cidade [...] não é apenas um direto condicional de acesso àquilo que já existe, mas sim um direito ativo de fazer a cidade diferente, de formá-la mais de acordo com nossas necessidades coletivas (por assim dizer), definir uma maneira alternativa de simplesmente ser humano. Se nosso mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser re-imaginado e refeito. (HARVEY, 2008, p.16)

1.2 Os lugares e papéis da educação dentro do Iphan: uma encruzilhada na preservação

[inspiração]
Tradição
Do latim traditio: transmissão.
É função da escola legar às novas gerações o património cultural acumulado. Nesse sentido, fará sentido falar de tradição. Porém, sempre que a tradição age como obstáculo à reelaboração da cultura pessoal e profissional dos professores, transmuta-se num sucedâneo : "tradicionalismo". Anunciemos, em contraponto, a utopia da conversão.

A Letinha
A Letinha andava na quarta classe da manhã, uma quarta onde predominava o método misto: metade pelo livro, metade pela palmatória. O azar da Letinha era não atinar com as reduções. A professora bem gritava, ameaçava, cumpria e... nada. A Letinha ora levava porque a vírgula tinha ficado fora do lugar, ora porque para chegar ao miriare era ao contrário, i. é., da direita para a esquerda, como era bom de ver. E a Letinha ficou para trás nas reduções de metros para milímetros.
O fim do ano aproximava-se e com ele o exame de admissão. A mãe era de poucas posses. Os cem mil reis que todos os meses entregava à professora das explicações (que era a mesma que aturava a falta de inteligência da Letinha todas as manhãs) pagavam a preparação para o exame à escola técnica, não obrigavam a aulas suplementares que desvendassem as trevas e os mistérios das reduções.
Então, a mãe da Letinha foi falar à professora da quarta classe da tarde. Era uma professora agregada e muito meiguinha com as crianças. Pediu-lhe que deixasse a filha, que era uma criança muito sossegada e respeitadora, ficar num cantinho da sala enquanto a senhora ensinava a quarta. Que não se havia de arrepender...
A professora da tarde não se arrependeu. Pôs a Letinha a ajudar os meninos da segunda a melhorar a leitura. Mas a Letinha era um ouvido nos colegas e outro no que a professora dizia aos mais crescidos, quando esta abordava a matemática por outros métodos. E a Letinha lá acabou por encontrar um modo fácil de passar de metros para decímetros, de milímetros quadrados para quilômetros quadrados, de fazer reduções e até... aumentações.
A Rosinha, por sua vez, era uma aluna aplicada. Sabia a matéria toda na ponta da unha e era a encarregada de aplicar os castigos: um bolo por cada falta, três por cada erro e assim por diante... A professora exemplificava o modo e a intensidade com que a Rosinha deveria aquecer as mãos às companheiras. Por incrível que nos pareça, naquele tempo era assim.

Em meados de Maio, a professora pegou no papel almaço e dobrou uma margem a três quartos. Era uma prova importante, decisiva. A Letinha saiu-se bem. Fez as reduções todas sem falhar uma vírgula. Foi contemplada com um Muito Bom e um comentário da professora da manhã: "Estás a ver como a régua te fez bem?"
Volvidos alguns anos e uma inútil passagem pela Escola do Magistério Primário (como acontecia antigamente), a Letinha ficou professora. E, também como acontecia antigamente, na primeira colocação como agregada, entregaram-lhe a turma dos repetentes que (antigamente) era costume haver em algumas escolas.
A jovem professora pediu conselhos, mendigou solidariedades. Tudo em vão. A Letinha que se desenrascasse, porque os colegas andavam demasiado preocupados consigo próprios, com o dar o programa e atingir a percentagem de aprovações que lhes segurasse o emprego na função pública. Era assim, antigamente.
Até que, um dia, um colega mais sensível à dramática situação da Letinha lhe entregou uma régua, ao mesmo tempo que, sábia e solenemente, sentenciava: "Ó colega, tome lá. Eu vou para a reforma, a mim já não me faz falta e a si ainda há-de fazer jeito."
Subitamente, a Letinha viu-se assaltada pelos fantasmas de antigamente. Via a Rosinha com os olhos encharcados de lágrimas de implorar perdão. Num impulso, atirou com a régua para o fundo da gaveta, a fazer companhia aos cadernos de duas linhas, que eram uns cadernos usados antigamente para escrever letras em carreirinhas: uma folha de carreirinhas com a vogal a, outra com us todos ligadinhos uns aos outros e por aí adiante ...
Mas a turma dos repetentes continuava apostada em fazer da vida da Letinha um inferno. No fim de uma manhã em que já tinham ficado sem recreio (havia dias assim, antigamente), os alunos levaram a Letinha ao termo da paciência. Um estranho sentimento se apoderou da jovem mestra. Totalmente descontrolada, puxou da gaveta a miraculosa herança. O estrondo do vigoroso atirar da régua para cima da secretária provocou um pesado silêncio em toda a sala.
Foi este silêncio que ampliou o descontrolo de alma e os nós na garganta. Foi este silêncio que precipitou um choro solto que atravessou corpos e paredes.
Era assim, antigamente.
(PACHECO, 2009, 123-126)

A educação se faz presente ao longo de toda a trajetória da política preservacionista brasileira. Contudo, de acordo com Oliveira (2011), ela sempre foi uma atividade complementar às outras ações desenvolvidas pelo Iphan[37], mas considerada "fundamental para a preservação do patrimônio, na medida em que só se preserva o que se conhece." (OLIVEIRA, 2011, p.3). A relação entre conhecer e preservar é uma máxima que sustenta a necessidade de práticas educativas que se convertem em instrumento de mediação do Estado com a sociedade na preservação dos bens culturais. A função dessa mediação, assim como suas formas, variaram ao longo do tempo e, dada a descentralização institucional, revelam uma práxis heterogênea.

Mesmo complementar e secundária, a educação é uma arena silenciosa de disputas teóricas e práticas pouco conhecida, esmiuçada, destrinchada e debatida dentro do Iphan[38]. O pouco acúmulo teórico observado até 2004 em contraposição às práticas recorrentes marcava

[37] Oliveira (2011) não diferencia educação e educação patrimonial na trajetória do Iphan, como eu proponho nesta análise.
[38] Diferente de outras questões que permeiam a preservação dos bens culturais no Iphan, observa-se a ausência de uma cultura institucional preocupada em organizar, sistematizar, avaliar e debater ações e projetos educativos ou educacionais. Neste sentido, a dissertação de mestrado de Cléo Alves de Oliveira, "Educação Patrimonial no IPHAN" (2011) desenvolvida na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) apresenta-se como a única investigação acadêmica até o momento a organizar, sistematizar e debater esse assunto.

um (não) lugar da educação dentro das práticas preservacionistas brasileiras. Com o intuito de localizar e embasar a proposição desenvolvida nesta pesquisa, proponho aqui uma análise crítica do percurso da educação no Iphan, atento às concepções, intenções e metodologias que permearam (e ainda permeiam) a práxis educativa desse órgão. Para isso, divido essa trajetória em três momentos:

1. Do anteprojeto de Mário de Andrade (1936) ao 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Monumentos e Museus (1983);
2. Da criação do termo educação patrimonial como conceito e metodologia em 1983, aos debates sobre educação patrimonial organizados pelo Iphan a partir de 2004;
3. O conceito de educação patrimonial cunhado no II Encontro de Educação Patrimonial (2011).

Sobre o primeiro momento importa compreender as concepções e metodologias defendidas e empreendidas por figuras marcantes[39] da trajetória do Iphan, como Mário de Andrade (anteprojeto para criação do SPAN), Rodrigo Melo Franco de Andrade (fase heroica) e Aloísio Magalhães. Para isso levantarei e analisarei alguns ecos e sussurros de educação nas entrelinhas de discursos e ações esquecidas[40] que envolvem esses nomes[41].

O segundo momento é marcado pela criação do termo educação patrimonial como um conceito e uma metodologia em 1983[42]. Essa novidade terminológica oferece, por um lado, um lugar ao sol para a educação nas práticas preservacionistas. Por outro lado, ao estabelecer-se como uma metodologia herdeira do *heritage education* inglês, a educação patrimonial, de acordo com Chagas (2004), tornou-se um marco zero e ignorou todos os debates, todas as teorias e todas as práticas educativas brasileiras que estavam sendo discutidas na década de 1980. Com a publicação do "Guia de Educação Patrimonial" (HORTA et. all.) em 1999, o Iphan reafirma o lugar da educação na preservação e assume oficialmente esta metodologia como uma prática educativa possível. Interessa analisar, portanto, o contexto de criação da educação patrimonial, sua concepção de educação e sua utilização e disseminação até os dias atuais pelo Iphan.

---

[39] A escolha dessas figuras como marcos vai ao encontro das análises históricas desenvolvidas por Fonseca (1997), Gonçalves (2002) etc.

[40] Para conhecer e analisar as ações de outrora é necessário pesquisar os arquivos do Iphan – Arquivo Central Noronha Santos e arquivo das Superintendências Estaduais mais antigas – em busca de livros, livretos, panfletos, notícias, processos etc.; e realizar entrevistas com antigos servidores do órgão. Como já foi dito, a não organização e sistematização desse tipo de material traz obstáculos para um entendimento mais refinado sobre o assunto.

[41] A escassez de fontes não permitiu maiores aprofundamentos sobre esse período.

[42] Nesse ano, o Iphan realizou junto com o Museu Imperial o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos. Foi a primeira vez que a educação esteve no centro dos debates patrimoniais no Brasil.

O terceiro momento diz respeito a um processo ainda em curso dentro do Iphan. Trata-se de um momento que abrange questões administrativas, teóricas e práticas. Assiste-se à criação e estabelecimento de um setor administrativo e de um código orçamentário específicos para educação[43]. Esse setor, desde 2004, fomenta e organiza processos de discussão sobre educação patrimonial e o papel do Estado nesse assunto. Desses debates surgiram algumas ações institucionais, como por exemplo, o projeto das Casas do Patrimônio e a atividade de educação patrimonial no Programa Mais Educação promovido pelo Ministério da Educação (MEC).

Sem a pretensão de avaliar esse processo, debruçar-me-ei sobre os dois últimos aspectos, pois me interessa apresentar e analisar a definição de educação patrimonial cunhada no II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (Ouro Preto, 2011) e como ela se realiza nos projetos supracitados. A aproximação e diálogo dessa concepção de educação patrimonial com a educação integral, integrada e integradora permitiu-me escolher o conceito de territórios educativos como base teórica para dar corpo a potências da educação patrimonial para a prática preservacionista do patrimônio cultural urbano.

Da instituição do (não) lugar e suas fomes

Ao farejar os rastros da educação dentro do Iphan, depara-se inevitavelmente com três figuras chave de sua trajetória: Mário de Andrade, Rodrigo Melo Franco de Andrade e Aloísio Magalhães.

O autor de Macunaíma destaca-se pela elaboração, em 1936, do anteprojeto para constituição de um serviço de proteção aos monumentos nacionais a pedido do então Ministro da Educação e Saúde Pública do governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema[44]. Nesse período, Mário de Andrade era diretor do recém-criado Departamento de Cultura do

[43] Em meados da década de 2004, foi criada, dentro da antiga COGEPROM, a Gerência de Projetos e Educação. Com a reestruturação do Iphan em 2009, a COGEPROM tornou-se Departamento de Articulação e Fomento (DAF) e a Gerência de Projetos e Educação, Ceduc. Assiste-se, no Plano Plurianual de 2004-2007, a criação da "Ação Orçamentária 2826 – *Educação Patrimonial em Áreas de Bens Tombados*, que faz parte do Programa 0167 – Brasil Patrimônio Cultural" (OLIVEIRA, 2011, p.27-28).

[44] Esse anteprojeto serviu de base para a formulação do Decreto-lei nº25/1937 que instituiu o SPHAN e a política preservacionista nacional. Esse documento pode ser visto na integra em: ANDRADE, Mário de. *Anteprojeto para criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional*. EM: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: Minc; IPHAN. nº30, 2002. p.271-287.

Município de São Paulo e iniciava seus trabalhos como formulador de políticas públicas influenciado pelas suas descobertas etnográficas[45] no norte e nordeste do Brasil e pela corrente culturalista da antropologia norte-americana (Boas, Redfield e Herskovits)[46].

Mesmo profundamente alterado[47], o anteprojeto para o Serviço do Patrimônio Artístico Nacional (SPAN) foi um marco da política preservacionista brasileira, (re)visitado inúmeras vezes na própria história da instituição devido a abordagem antropológica que Mário de Andrade conferiu às obras de arte e à sua preservação.[48] De acordo com Mário Chagas, o anteprojeto de Mário de Andrade apresenta "um sistema de classificação octogonal, no qual o termo arte (rimas à parte) era apenas a entrada principal para oito categorias distintas" (CHAGAS, 1998, p.99). Para Andrade, "arte é uma palavra geral, que neste seu sentido geral significa a habilidade com que o engenho humano se utiliza da ciência, das coisas e dos fatos" (ANDRADE, 2002, p.278-9). Dentro dessa concepção, não havia hierarquia de valores entre as oito categorias; o conceito de patrimônio abrangia tanto os bens materiais quanto os imateriais; e o tombamento seria um instrumento jurídico passível de ser aplicado aos dois tipos de bens. Segundo aponta Mário Chagas:

> O conceito de tombamento para o poeta modernista é dinâmico e nada tem de ingênuo. Para o poeta o tombamento não congela o bem cultural, ao contrário garante a sua pulsação. Se no caso dos bens tangíveis o tombamento estabeleceria (como de fato estabelece) uma restrição ao direito de propriedade, no caso dos não-tangíveis o tombamento estabeleceria mecanismos variados para a proteção do bem, sem, contudo, bloquear a sua dinâmica. Nesse caso, o tombamento considera o bem de interesse social, cuida do seu registro e mantém a referência cultural (CHAGAS,1998, p.103).

Mário de Andrade organizou as oito categorias de Arte em quatro Livros de Tombamento que corresponderiam, por sua vez, a quatro museus nacionais. Haveria, portanto, um livro e um museu "Arqueológico e Etnográfico" e outro "Histórico"; um "Livro de Tombo das Belas Artes" atrelado a "Galeria Nacional de Belas Artes"; e um "Livro de Tombo das Artes Aplicadas" vinculado ao "Museu de Artes aplicadas e Técnica Industrial".

---

[45] Sobre as viagens de Mário de Andrade como turista aprendiz, ver: CARNICEL, AMARILDO. *O fotógrafo Mario de Andrade*. Campinas: editora da Unicamp, 1994.

[46] RUBINO, Silvana. A memória de Mário. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Minc-IPHAN. nº 30. 2002. p.145-146.

[47] Sobre as alterações entre o anteprojeto de Mário de Andrade e o Decreto-Lei 25/37, veja: CHAGAS, Mário. *Há uma gota de sangue em cada Museu: A ótica museológica de Mário de Andrade*. Cadernos de Sociomuseologia. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Universidade Lusófana de Humanidades e Tecnologia. Nº13. 1998. p.98-106.

[48] SILVA, Fernando Fernandes da. Mário e o Patrimônio: um anteprojeto ainda atual. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Minc-IPHAN. nº 30. 2002. p.129-137.

Os museus foram pensados como espaços para exposição das obras de arte "colecionadas para cultura e enriquecimento do povo brasileiro pelo Governo Federal" (ANDRADE, [1936] 2002, p.277); enquanto que os Livros de Tombo, como fonte de pesquisa e conhecimento. Para Andrade, museus e livros de tombo eram canais de proteção, difusão e promoção do patrimônio artístico nacional.

A ideia do enriquecimento da cultura brasileira (pela preservação de suas obras de arte) e do povo brasileiro (pela promoção do conhecimento de sua cultura), indica uma possível função para a educação no campo do patrimônio artístico nacional: o papel de informar e fazer conhecer. Como a escolha do que deveria ser conhecido estava nas mãos do SPAN, Mário de Andrade deixava implícito o processo de atribuição de valores que sustenta a política preservacionista. Com isso, entendo que a educação seria uma ferramenta para legitimar e difundir os valores atribuídos pelo Estado a um conjunto autorizado de bens artísticos nacionais.

A única referência explícita à educação no anteprojeto encontra-se na resposta a quarta objeção, dedicada à técnica industrial como arte e à construção de seu museu.

> Isso foi aproveitado para preencher uma feia lacuna do sistema educativo nacional, a meu ver, que é a pouca preocupação com a educação pela imagem, o sistema talvez mais percuciente de educação. Os livros didáticos são horrorosamente ilustrados; os gráficos, mapas, pinturas das paredes das aulas são pobres, pavorosos e melancolicamente pouco incisivos; o teatro não existe no sistema escolar; o cinema está em três artigos duma lei, sem nenhuma ou quase sem nenhuma aplicação. Aproveitei a ocasião para lembrar a criação dum desses museus técnicos que já estão se espalhando regularmente no mundo verdadeiramente em progresso cultural. Chama-se hoje mais ou menos universalmente assim os museus que expõem os progressos de construção e execução das grandes indústrias, e as partes de que são feitas, as máquinas inventadas pelo homem. São museus de caráter essencialmente pedagógico (ANDRADE, [1936], 2002, p.279).

O que seria o caráter pedagógico desse museu? Mário de Andrade explica-o utilizando como exemplo uma possível "Sala do Café", onde estariam expostos todo o processo de cultivo, produção, comercialização e consumo desse produto. A exposição, segundo ele, deveria ter toda sorte de informações visuais disposta em diferentes suportes de informação: fotografias, gráficos estatísticos, desenhos comparativos etc[49]. Esse mesmo modelo de

[49] Ao defender a educação pela imagem, Mário de Andrade critica a ausência ou má qualidade das imagens nos livros didáticos e espaços escolares ao mesmo tempo em que reconhece a potencialidade que tais recursos oferecem no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para um tema – *saber-fazer* – cuja visualidade possui/suscita, muitas vezes, mais informações do que textos escritos. No entanto, as fontes levantadas, assim como a indicação "educação pela imagem" são insuficientes para compreender como Mário de Andrade entendia a utilização da imagem numa atividade, ação ou processo educativo.

exposição deveria ser aplicado para outras indústrias[50], de modo que o público visitante tivesse a oportunidade de conhecer as artes aplicadas nacionais e estrangeiras que constituíram e constituem a cultura brasileira.

Focada nas técnicas (saber-fazer) circunscritas aos principais ciclos econômicos da história nacional[51] – açúcar, ouro, café, borracha – às indústrias locais – algodão, lã, boi, carnaúba, ferro, laranja – e àquelas que foram importadas – avião, locomotiva, imprensa etc. – essa museografia retrata a perspectiva antropológica da história e da arte nacional proposta por Mário de Andrade. Por meio desse museu e do seu caráter pedagógico, buscar-se-ia a valorização dos conhecimentos do mundo do trabalho que não eram considerados expressão social e cultural do povo brasileiro[52].

Frente a essa perspectiva pedagógica conferida aos museus, mostra-se relevante refletir sobre como Mário de Andrade pensava a relação entre conhecer e preservar (um clichê frequentemente visitado nas ações e projetos de educação patrimonial do Iphan). Para isso seria necessário uma pesquisa aprofundada. Contudo, ao explicar a função pedagógica do museu de artes aplicadas, consigo afirmar que o autor compreendia a arte e sua preservação por um viés culturalista e a educação como uma prática de transmissão (fazer conhecer) do legado cultural nacional. Desse modo, a difusão da arte nacional seria uma prática importante na sua preservação.

Para além de sua presença nos bastidores do Serviço do Patrimônio Histório e Artístico Nacionl (Sphan), Mário de Andrade foi técnico e colaborador da Seção Regional de São Paulo (então 6ª SR/Sphan) em períodos irregulares entre 1937 e 1945 (ano de sua morte). Nesses momentos, Mário de Andrade produziu, entre outras coisas, dois artigos para a Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional[53] e uma monografia sobre o Padre Jesuino do

---

[50] A palavra indústria, nesse contexto, pode ser compreendida como todos os aspectos, fases e etapas que compõe uma determinada atividade econômica. Esse significado foi utilizado até meados do século XX.

[51] A leitura histórica do Brasil, baseada em ciclos econômicos foi desenvolvida na década de 1930, principalmente por Caio Prado Junior em *História Econômica do Brasil* (2008).

[52] Neste mesmo período, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Roquette Pinto e outros intelectuais brasileiros lançaram o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" (1932), defendendo uma escola pública, laica, obrigatória, gratuita e integral. Este grupo estava propondo e defendendo outras práticas escolares dentro de um contexto em que a escola era uma instituição civilizadora acessada somente pela elite socioeconômica do país.

[53] ANDRADE, Mário de. A capela de Santo Antônio. *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro: MES/SPHAN. nº1. 1937 e ANDRADE, Mário de. Uma carta do padre Jesuíno do Monte Carmelo. *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro: MES/SPHAN. nº5. 1941. Dados obtidos em RIBEIRO, Robson. Revista do SPHAN (1937-1978): um guia para o leitor. Relatório Final de Atividades. Projeto de Iniciação Científica – PIBIC/Unicamp. Campinas: 2007.

Monte Carmelo[54], pintor e escultor paulista de arte sacra da virada do século XVIII para o século XIX.

Essa produção sinaliza uma prática fortemente incentivada por Rodrigo Melo Franco de Andrade durante a denominada fase heroica do Sphan[55], o desenvolvimento e divulgação de pesquisas, monografias e artigos técnicos sobre história da arte e da arquitetura brasileira e sobre preservação dos monumentos históricos e artísticos nacional. José Reginaldo Santos Gonçalves (2002) destaca que, entre as narrativas utilizadas por esse jornalista para justificar a existência e a atuação do Sphan, encontra-se a ideia da perda do patrimônio nacional (desaparecimento, dispersão e destruição) causados principalmente pela indiferença e ignorância do povo brasileiro:

> Ele crê [...] que o fator principal no processo de desaparecimento do patrimônio histórico e artístico nacional é a "indiferença da população" em relação à importância da defesa e preservação desse patrimônio. Indiferença, segundo ele, partilhada não apenas "... pelas massas pouco esclarecidas da população brasileira...", mas, igualmente, pelas "... classes mais favorecidas e que se presumem cultas" (ANDRADE, [1969] 1987, p.182). Associada a esse diagnóstico está, evidentemente, a ênfase presente no discurso de Rodrigo na tarefa de "educar" a população a respeito dos valores representados pelo patrimônio nacional. (GONÇALVES, 2002, p.93)

Essa ideia sustentou as práticas do Sphan durante toda essa fase. Por isso, torna-se relevante questionar o que consistia a tarefa de "educar a população". Quais seriam ou foram os meios empregados e defendidos pelo jornalista e sua equipe para dar conta dessa tarefa? Quais eram os objetivos dessa educação?

Para compreender efetivamente essas questões, seria fundamental vasculhar os arquivos da instituição e a memória dos antigos servidores. No entanto, cabe ressaltar a ignorância e indiferença da população como grande "inimiga" do patrimônio nacional e encarar a educação como solução[56], Rodrigo Melo Franco de Andrade estabeleceu uma relação direta, intrínseca e mecânica entre conhecer (educação) e preservar, como pode ser atestado neste discurso da década de 1960:

> Em verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é a da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter

[54]Ver: ANDRADE, Mário de. *Padre Jesuino do Monte Carmelo*. Rio de Janeiro: MEC/SPHAN, 1945.
[55] Maria Cecília Londres Fonseca chama assim o período entre 1937 e 1967 marcado pela direção do jornalista mineiro Rodrigo Melo Franco de Andrade (FONSECA, 1997).
[56] Essa ideia foi defendida na Carta de Atenas de 1931. Sobre isso e uma análise mais detalhada de como as cartas patrimoniais trataram a educação, veja apêndice 1.

> uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado (ANDRADE, 1987, p.64).

Ao analisar os discursos transcritos acima, percebe-se que a população brasileira (ente abstrato) era o público-alvo de ações educativas que tinham o objetivo de transmitir (verticalizar) informações e valores definidos pelo Sphan sobre a história e a arte nacional. O sucesso da educação decorria, portanto, do reconhecimento por parte da população da importância de preservar os bens históricos e artísticos definidos pelo Estado. Esse reconhecimento, segundo essa concepção, é a base para a identificação e apropriação dos monumentos nacionais pela população. Nessa época, os monumentos nacionais eram tidos como objetos de contemplação e, por isso, era necessário educar a população para reconhecê-los e respeitá-los como tal[57]. A perspectiva educativa – instrumento de difusão de conhecimento e convencimento – era coerente e condizente com a concepção de patrimônio nacional e mantinha a lógica paternalista que sustenta(va) a relação Estado e sociedade.

Nesse sentido, podemos entender a produção e difusão de conhecimentos incentivada por Rodrigo Melo Franco de Andrade através da Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e das monografias como uma prática com pretensões educativas. No entanto, é difícil afirmar (e acreditar) que essas publicações fossem desenvolvidas como instrumentos de educação popular. Fica aberta então a questão: como foi (ou seria) realizada a educação popular?

No texto de abertura do primeiro volume dessa revista[58], intitulado "Programa", o então diretor do Sphan afirmou que o objetivo da publicação era, antes de mais nada, "divulgar os conhecimentos dos valores de arte e de história que o Brasil possui com a intenção de contribuir para seu estudo". (ANDRADE, 1937, p.3). Ele também justificou a publicação da revista como uma resposta à ignorância e indiferença do povo brasileiro com seus bens históricos e artísticos nacionais:

> ninguém contestará, no entanto, que há necessidade de uma ação sistemática e continuada com o objetivo de dilatar e tornar mais seguro e apurado o conhecimento dos valores de arte e de história de nosso país. A tendência entre nós, quando se trata desses assuntos, é descambar para um gênero de literatura impróprio para o estudo

[57] Os bens históricos e artísticos nacionais eram considerados monumentos que carregavam em sua materialidade valores artísticos e históricos que remetiam a tradição nacional brasileira ao mesmo tempo em que a inseria no *hall* dos países civilizados (GONÇALVES, 2002, p.94).

[58] Para visualizar a revista e seu conteúdo, confira o seguinte link: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=\\Acervo01\drive_n\Trbs\RevIPHAN\RevIPHAN.docpro. Visitado em 16-03-2012.

> objetivo das questões que há a esclarecer. Essa balda pouco apreciável nos tem feito perder um tempo precioso, que cumpre recuperar.
> A criação da Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional visa contribuir para este efeito. Sem pretensões a estampar trabalhos definitivos ou completos, uma vez que, a certos respeitos, os estudos daquela natureza se acham ainda no Brasil numa fase quase primaria, esta publicação procurará corresponder ao fim a que se destina (ANDRADE, 1937, p.3-4).

A ignorância e indiferença denunciadas por Rodrigo Melo Franco de Andrade perante a preservação dos monumentos nacionais não são somente questões intelectuais ou culturais, mas reflexos do contexto socioeconômico, das condições de vida daqueles que viviam próximos ou detinham esses bens. Não é possível, no entanto, acreditar que num país eminentemente analfabeto – como o Brasil das décadas de 1940, 50, 60... – uma revista e monografias especializadas e de restrita circulação alcançasse objetivos tão complexos como os apontados na citação acima. Mesmo não alcançando um público tão amplo como aquele que seria necessário educar (a qual público se dirigiam), as publicações do Sphan contribuíram para a produção de conhecimento e consolidação das questões preservacionistas no cenário nacional, assim como para o debate sobre o patrimônio histórico e artístico nacional, principalmente, entre os setores mais intelectualizados e elitizados da sociedade brasileira.

Embora o conceito de patrimônio fosse distinto daquele proposto por Mário de Andrade, parece-me que os Andrades concordavam com a função da educação na práxis preservacionista – transmissão do legado cultural nacional. Contudo, para Rodrigo Melo Franco de Andrade, a transmissão (fazer conhecer) estava intrinsecamente relacionada à preservação dos monumentos nacionais. Nessa perspectiva, o enriquecimento cultural evitaria a mutilação, o desaparecimento, a perda etc. do patrimônio histórico e artístico nacional.

Nesse período, o uso ou função social dos bens difere em certa medida dos atuais: na época, a ideia de contemplação e de coleção de monumentos históricos e artísticos (contribuindo assim na construção de uma identidade nacional e na sustentação de um Estado ditatorial) era mais forte e presente. Colaborar na preservação dos monumentos nacionais tombados pode ser entendido, no período, como um ato cívico, uma afirmação de brasilidade. Assim, a função da educação era, acima de tudo, transmitir (e legitimar) os valores e as informações atribuídos aos bens tombados pelo Sphan, ou seja, convencer a população sobre a relevância e necessidade de preservá-los (alienação através do esclarecimento). A relação de pertencimento, o sentimento de identidade ou a função memorial – questões caras aos debates sobre educação patrimonial nos dias de hoje – interessavam nessa época na medida em que

contribuíam e/ou confirmavam a narrativa oficial que revestia os bens sob o título de patrimônio histórico e artístico nacionais.

Com a morte de Rodrigo Melo Franco de Andrade no final da década de 1960, Renato Soeiro assumiu a direção do Sphan, dando início à fase moderna do órgão[59]. Apesar de não ter apresentado o mesmo traquejo político que seu antecessor para criar articulações suficientes para dar fôlego aos trabalhos de preservação do patrimônio nacional, sua direção foi marcada pelo esforço em descentralizar a política preservacionista pelos estados e municípios da federação e pela implantação do Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas (PCH), lançado em 1973, que tinha como principal objetivo "[...] criar infra-estrutura adequada ao desenvolvimento e suporte de atividades turísticas e ao uso de bens culturais como fonte de renda para regiões carentes do Nordeste revitalizando monumentos em degradação" (FONSECA, 1997, p.161-162).

Para o nosso debate, a fase moderna do Iphan torna-se interessante a partir da nomeação de Aloísio Magalhães como diretor em 1979. Apesar de ter sido um curto período, devido a sua morte prematura em 1982, essa foi uma fase de profundas modificações estruturais e conceituais. O Sphan se dividiu em um órgão normativo, a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan) e um órgão executivo, a Fundação Nacional Pró-memória (FNPM). Os dois resultaram da fusão entre o Sphan, o PCH e o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC). Conceitualmente, a mudança proposta por Aloísio Magalhães sintetiza-se na permuta do termo patrimônio histórico e artístico pelo patrimônio cultural.

Com isso, deixou-se de lado a ideia dos monumentos nacionais (pedra e cal) para dar lugar ao conceito de referências culturais. O passar dos anos mostrou, contudo, que não houve uma superação conceitual, mas sim uma sobreposição e, em alguns casos, uma justaposição. Legalmente, essa permuta pode ser observada principalmente no artigo 216 da Constituição Federal de 1988[60] e no Decreto-lei nº 3.551/2000[61], ou seja, algum tempo depois da inserção desse debate no interior da práxis preservacionista estatal.

---

[59] Maria Cecília Londres Fonseca chama de fase moderna o período iniciado com a morte de Rodrigo Melo Franco de Andrade e com a direção de Renato Soeiro. Nesta fase, destaca-se a passagem do design e artista visual Aloísio Magalhães pela direção deste órgão entre 1979 e 1982. (FONSECA, 1997).

[60] "Art. 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;

Numa recente reflexão na Conferência Magna do I Fórum Nacional de Patrimônio Cultural, o historiador Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (2012) ressalta que a mudança conceitual confirmada pela Constituição de 1988 não se caracteriza tanto por uma ampliação do objeto ou dos objetivos dessa política, mas por um deslocamento de matriz:

> era o poder público que instituía o patrimônio cultural, o qual só se comporia de bens tombados. O tombamento, portanto, tinha papel instituinte do valor cultural - daquele valor que credenciava a inclusão do bem num rol formalmente definido. Ao inverso, a nova Constituição Federal reconheceu aquilo que é posição corrente, há muito tempo, nas ciências sociais: os valores culturais (os valores, em geral) não são criados pelo poder público, mas pela sociedade. O patrimônio é antes de mais nada um fato social - essa afirmação, nos órgãos de preservação, nas décadas de 1970 e 1980, provocava escândalo e alimentava mal-entendidos. (MENESES, 2012, p.33-34)

Interessa aqui indagar como essa mudança conceitual repercutiu nas práticas e concepções educacionais na época em que foi pautada internamente, já que ela aponta a sociedade e não o Estado como atribuidor de valor. Para isso, mostra-se relevante analisar a atuação do CNRC[62]. Criado em 1975 e formado por um grupo multidisciplinar, esse Centro realizou projetos em diversas áreas temáticas e em diferentes locais com o intuito de constituir uma amostragem considerável sobre a realidade cultural brasileira. Sua atuação era motivada por um incomodo com a falta de reconhecimento e de identidade do produto nacional e pela crença na ideia da cultura local como fonte de desenvolvimento econômico (uma alternativa à invasão de produtos estrangeiros e da indústria cultural no Brasil).

Os projetos desenvolvidos pelo CNRC tiveram objetos, métodos, processos e resultados bastante distintos[63]. Apesar de sua heterogeneidade e multidisciplinaridade, todos

---

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."

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Visitado em 16/03/12.

[61] "Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências". Decreto-Lei nº3.551 de 04 de agosto de 2000. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=295. Visitado em 16/03/12.

[62] Estas linhas serão guiadas pela leitura deste Centro feita por Maria Cecília Londres Fonseca (1997)

[63] Sobre o processo de elaboração e seleção dos projetos realizados pelo CNRC, destaca Fonseca: O processo de elaboração de projetos era informal, pois tanto podiam ser formulados no próprio CNRC como encaminhados por agentes externos. O "guichê" do CNRC atraía pesquisadores independentes e com projetos culturais pouco ortodoxos. Foi o caso dos projetos do Museu ao Ar Livre, de Orleans, SC; da produção de banana-passa, na região fluminense; do uso da marca estampada em folha de flandres, em Juiz de Fora; da fabricação de lixeiras com pneus usados, no Nordeste; da construção de modelos matemáticos para a classificação de técnicas do trançado indígena; da impressão em computador dos padrões-repassos, utilizados na tecelagem em teares de quatro pedais, no Triângulo Mineiro etc. A seleção também não obedecia a critérios rígidos, pois o que

buscaram fortalecer os conhecimentos locais e, a partir deles, estimular soluções e alternativas criativas e locais para enfrentar, sobretudo, a crise financeira, a pobreza e a homogeneização cultural empreendida pelo fenômeno da globalização.

O que chama atenção na forma de atuação deste Centro é a proximidade e a participação dos grupos e comunidades locais na elaboração e desenvolvimento dos projetos. Trata-se, a meu ver, de um processo educativo baseado na busca conjunta por soluções para determinados problemas. Bastante próximo das ideias do filósofo norte-americano John Dewey (defensor da pedagogia de projetos) e da educação dialógica do pedagogo brasileiro Paulo Freire (2005), a atuação do CNRC envolvia pesquisadores (educadores e educandos) e objetos de pesquisa numa relação solidária e cooperativa de produção e troca de conhecimentos sobre si e sobre o contexto local com a intenção de descobrir e construir conjuntamente soluções locais para os desafios da globalização. Ao estimular os conhecimentos locais, esses projetos contribuíam também para a promoção e proteção da diversidade cultural não reconhecida pelo Estado.

> A abordagem do CNRC se propunha como crítica a visão romântica, que predominava entre os folcloristas, ou aos objetivos pragmáticos e assistencialistas dos programas de incentivo ao artesanato. Considerando as manifestações pesquisadas como "um momento da trajetória, e não uma coisa estática", Aloísio Magalhães (1985:172) afirmava que "a política paternalista de dizer que o artesanato deve permanecer como tal é uma política errada" e "culturalmente impositiva", pois "o caminho, a meu ver, não é esse; o caminho é identificar isso, ver o nível de complexidade em que está, qual é o desenho do próximo passo e dar estímulo para que ele dê esse passo." Qualquer intervenção deveria ser precedida, portanto, do conhecimento da especificidade daquele saber-fazer, em sua trajetória e em sua inserção no contexto atual. Consequentemente, as formas de ação deveriam ser necessariamente diferenciadas, adequadas a cada caso e momento, e envolvendo a participação da comunidade que produz e consome aqueles bens, o que descartava, por princípio, o recurso a "receitas" para lidar com a questão do artesanato (FONSECA, 1997, p.167).

Ao considerar o patrimônio por um viés cultural e inserir os detentores de referências culturais e seu contexto na política e nas práticas preservacionistas, Aloísio Magalhães alterou o significado de preservar e ampliou a função social dessa política. Parece-me que sua experiência à frente do CNRC trouxe outras perspectivas para a práxis preservacionista. O lema de sua direção – "a comunidade é a melhor guardiã de seu patrimônio"[64] – defende a

---

interessava era o seu potencial – nem sempre percebido pelos autores do projeto, como ocorreu, por exemplo, com o do museu de Orleans – para o conhecimento de aspectos pouco estudados da realidade brasileira, e em termos de perspectiva de ações inovadoras. (FONSECA, 1997, p.165)

[64] Luiz Antônio Bolcato Custódio lembra desta máxima da direção de Aloísio Magalhães no texto Educação Patrimonial: experiências. In: BARRETO, Euder Arrais; ZARATIM, Joel Ribeiro; FREIRE, Lídia Freire;

presença da população como agente preservacionista[65], o que implica a necessidade de uma abertura, permeabilidade e diálogo dessa política (e toda sua estrutura) com a sociedade civil. Para isso, seria necessário retirar o patrimônio da torre de marfim e da sua lógica autoritária, vertical e autorizada. Pensando no papel das referências culturais no desenvolvimento socioeconômico local que permeava os projetos do CNRC, o patrimônio cultural nacional deixaria de ser somente um objeto de contemplação e afirmação da identidade nacional, para ser fonte/recurso de desenvolvimento local, afirmação e valorização da diversidade sociocultural, ou seja, deveria aproximar-se das comunidades detentoras e de seus contextos.

Essa transformação conceitual implicava, portanto, numa mudança de atitude e postura e requeria a criação de canais e instrumentos de diálogo internos e externos. A prática dialógica que orienta a própria preservação já assume contornos pedagógicos. Contudo, na lógica do patrimônio cultural, a concepção educativa defendida por Rodrigo Melo Franco de Andrade não é tão coerente quanto a práxis desenvolvida pelo CNRC. A relação entre referências culturais e desenvolvimento local que permeava o debate do patrimônio cultural do período aproxima-se, por sua vez, da relação entre educação, apropriação e desenvolvimento local apontada atualmente pelo economista Ladislau Dowbor para quem:

> A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la. (DOWBOR, 2006, p.1-2; 2007, p.76)

Apesar de pouco poder afirmar sobre a maneira como a educação foi entendida, defendida e praticada pela FNPM, não posso ignorar a existência, nesse contexto, do projeto Interação e do 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos. Ambos, projeto e seminário, marcam a presença da educação nas práxis preservacionista do período.

Segundo a coordenadora de Educação Patrimonial do Iphan Sonia Florêncio (2012), o Projeto Interação, mesmo não se denominando como educação patrimonial, foi inovador na

---

BEZERRA, Márcia; CIAXETA, Maria Joana Cruvinel; D'OSVUALDO, Vera Lúcia Abrantes (org.). *Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados*. Goiânia: UFGO,2008. p.24.

[65] Ser agente preservacionista, segundo o viés culturalista defendido por Magalhães, significa escolher e definir os bens culturais a serem preservados, além de discutir e realizar sua preservação.

medida em que buscava aliar as práticas da educação básica com os diferentes contextos culturais do Brasil, numa tentativa de aproximar o ambiente local e a educação escolar ao cotidiano dos alunos:

> O *Projeto Interação* quis associar a prática escolar rotineira e concreta da educação básica à realidade não menos rotineira e concreta de cada contexto cultural, tal como ele existe e se reproduz, para tornar essa realidade mais acentuada e, criticamente, um instrumento de sua própria transformação, em cada uma de suas comunidades sociais de realização. (FLORÊNCIO, 2012, p.23)

Tratou-se de um projeto que tinha como objetivo incentivar, valorizar e promover a cultura popular por meio da participação da comunidade em processos educacionais. Entendendo o patrimônio cultural como elemento integrado a outras dimensões da vida das pessoas e a cultura como algo vivo, dinâmico e fruto de relações sociais e da vida cotidiana, o Interação imprimiu outra abordagem e postura frente ao objeto de trabalho do Iphan, visando assim alterar o processo de reificação dos bens culturais que era desenvolvido pelas políticas públicas preservacionistas.

Por outro lado, em 1983, o Museu Imperial de Petrópolis realizou um Seminário que discutiu a relação entre objetos museográficos, monumentos e educação. Nesse evento, o termo educação patrimonial foi cunhado e definido baseado na metodologia inglesa do *heritage education* (HORTA et. all., 1999, p.5). A utilização ainda hoje do termo educação patrimonial, assim como o emprego e disseminação dessa metodologia, indicam o caminho da minha investigação sobre a educação no Iphan.

Institucionalmente, esse período é marcado por transformações da práxis preservacionista no Brasil e pela consolidação da educação como um elemento necessária a essa práxis. Com Mário de Andrade e Rodrigo Melo Franco de Andrade, ela é afirmada como um instrumento de transmissão de conhecimento. Em seus discursos, ela aproximava-se de uma concepção de educação denunciada como bancária, anos mais tarde, por Paulo Freire:

> 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)

A partir de Aloísio Magalhães, assiste-se ao desenvolvimento de um projeto preocupado em fomentar a interação do universo da educação básica com os contextos

socioeconômicos e culturais no entorno das escolas, e à constituição e estabelecimento de um conceito e uma metodologia de educação própria do universo preservacionista. A partir desse último momento deixou-se de falar em educação no Iphan. Utiliza-se e defende-se desde então a necessidade de haver e praticar educação patrimonial. Essa mudança terminológica requer, no entanto, uma análise mais detida, que busque além de uma exegese, a compreensão de como ela foi apropriada e inserida nas atividades institucionais.

Do nascimento e suas querências

Ao acabar com quase cinquenta anos de silêncio no Iphan, o termo educação patrimonial inaugurou um novo lugar da educação na política preservacionista nacional. Sua formulação pode ser interpretada como certo avanço, na medida em que propôs uma metodologia especifica para uma atividade que até então era praticada com base na empiria e interesse de cada proponente. Embora não tenha superado o (não) lugar e a empiria característicos do primeiro momento, esse termo marca o início de um processo de institucionalização da educação no Iphan que só veio a se consolidar na década de 2000 com a criação de setores administrativos voltados a esse tema na sua estrutura central.

O 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos foi realizado pelo Museu Imperial de Petrópolis e FNPM em julho de 1983. Organizado pela museóloga e então diretora deste museu, Maria de Lourdes Parreiras Horta[66], o evento reuniu especialistas de várias áreas de formação e atuação e de diversas regiões do Brasil o que possibilitou avaliar as práticas e concepções de educação museográfica e patrimonial desenvolvidas em todo Brasil.

Sistematizada e apresentada no "Guia Básico de Educação Patrimonial" (HORTA et. al., 1999) [67], a educação patrimonial foi instituída como um instrumento de "alfabetização cultural" capaz de conduzir o indivíduo à leitura do mundo que o cerca, alimentar nele sentimentos de identidade e cidadania e reforçar a autoestima individual e coletiva:

> Trata-se de um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e

[66] Para uma rápida biografia de Maria de Lourdes Parreiras Horta, ver: http://institutocravoalbin.com.br/maria-de-lourdes-parreiras-horta – visitado em 18/03/12.
[67] A partir deste ponto vou referir-me ao *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA et.all., 1999) apenas como guia.

> enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento**, **apropriação** e **valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural**. (HORTA et al., 1999, p. 6)

Na fala de abertura do Seminário (reproduzida no curso Patrimônio Cultural e Educação realizado em 2004 na cidade de Goiânia – BARRETO et.all. 2004), Horta explicou que:

> A educação patrimonial desenvolve-se *a partir* da evidência material, decorre dela. É uma relação de causa e efeito, ao passo que, na escola, o ensino tem um sentido explicativo (na direção efeito-causa): "Quais as causas do Descobrimento do Brasil? Quais as causas da Proclamação da República" E um sem-fim de causas, quando a criança entra na escola desconhecendo totalmente o que é o Brasil ou um regime político (a maioria nunca ultrapassou a fronteira de seu bairro e já viu o Rei Momo na televisão). O ensino através da evidência tem um sentido *indutivo*. Segue a direção contrária – causa-efeito. O objeto é o ponto de partida, como *realidade* básica da qual se pode depreender um universo de informações e considerações. (HORTA in: BARRETO et. all., 2004, p.17-18)

Para isso, valeu-se de uma metodologia aplicável a qualquer bem cultural (material ou imaterial) e em qualquer espaço educacional (formal ou não-formal). Baseada na metodologia pedagógica inglesa do *heritage education* – empregada em museus e monumentos nacionais – que é composta por quatro etapas que podem ser seguidas e empregadas em diferentes atividades educativas[68], conforme transcrito no quadro abaixo:

Etapas	Recursos/Atividades	Objetivos
1. Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive...	* Identificação do objeto/função/significado; * Desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
2. Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas.	*Fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise critica; *Desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3. Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como: bibliotecas, arquivos, cartórios,	* Desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.

[68] Esse guia e o "Manual de Atividades de Educação Patrimonial" de Evelina Grunberg (2007) apresentam exemplos de atividades educativas com diferentes tipos de objetos museográficos e patrimoniais. As atividades, de acordo ambas as publicações, podem ser realizadas em espaços formais (escolas) e não-formais de educação (museus, centros culturais, praças, ruas etc.).

	instituições, jornais, entrevistas.	
4. Apropriação	Recriação, releitura, dramatização em diferentes meios de expressão como: pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo.	* Envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Quadro 1: Etapas da metodologia de educação patrimonial (HORTA et. all. 1999, p.11)

Esta metodologia é de fato, bastante flexível, bem estruturada. Permite desenvolver um processo de aprendizagem com começo, meio e fim – tanto para os educandos quanto para os educadores[69]. Não se trata, contudo, de uma metodologia educativa própria apenas para objetos museográficos e bens culturais. Tal passo-a-passo baseia-se em teorias pedagógicas construtivistas e pode ser empregado a diversas situações de aprendizagens.

Embora seja eficaz na abordagem de diferentes tipos de bens culturais, observo um descompasso entre o conceito de educação patrimonial defendido nesse guia e sua proposta metodológica. Esse descompasso encontra-se também na própria concepção educacional e patrimonial que sustenta o conceito de educação patrimonial.

Mais preocupado com os objetos culturais ("Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo") que com os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem (ou detentores dos bens culturais), tal concepção aproxima-se assim da educação bancária denunciada por Paulo Freire (2005), já que se subentende como "alfabetização cultural", um processo de transmissão vertical de informações, valores e concepções de mundo escolhidos previamente por detentores de conhecimento para aqueles que nada sabem e que devem ser conscientizados.

Tal tipo de ação educativa não condiz, segundo Paulo Freire, com uma ação de conscientização e reforça a fetichização e reificação da cultura denunciada por Meneses (2000, p.37 *apud* LEITE, 2007, p.65) como fonte de alienação permanente. Para Freire, os processos de conscientização e de educação confundem-se na medida em que ambos devem ser encarados como um processo permanente de consciência-mundo e de atitude crítica dos homens em seu contexto espaço-temporal:

[69] O *guia* pode ser utilizado também como um material de formação para educadores devido à forma como é estruturado. Compõem-se de três partes: a primeira com discussões conceituais sobre patrimônio cultural e objetos culturais como recursos pedagógicos, explica a aplicação desta metodologia para objetos, monumentos, sítios históricos e sítios arqueológicos e discorre sobre seu enfoque interdisciplinar; a segunda parte apresenta estudos de casos; a terceira e última parte, ensina ao professor e/ou educador como se apropriar da metodologia, construir instrumentos pedagógicos e aplicá-los a novas situações.

> 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) (grifos do autor)

Ao colocar as evidencias materiais (os objetos) como foco do processo educativo – e não as pessoas – aproxima-se de uma ação vertical de convencimento sobre a importância e necessidade de preservar que produz alienação pelo objeto reificado e fetichizado através do esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Diferente da concepção defendida no primeiro momento – na qual conhecer era condição para preservar – aqui, tal convencimento extrapola o nível racional do conhecimento e afirma a necessidade da apropriação simbólica, afetiva e interna. Por isso considera o contato direto e a experiência dos bens culturais como motivador-disparador do processo educativo[70].

No entanto, o problema maior deste guia é tomá-lo como paradigma, como único conceito e forma de abordar pedagogicamente o patrimônio cultural e reproduzi-lo *ipsis litteris*. Vale a pena portanto, debruçar-se um pouco mais sobre ele com o intuito de apontar alguns pontos positivos e negativos (riscos) de sua concepção e metodologia.

Podem ser vistos como pontos positivos da proposta de educação patrimonial e pautar ações e projetos educativos: a pretensão de ser um processo permanente e sistemático de educação; as indicações de possibilidades multi e interdisciplinares de abordagem educativa dos bens culturais[71]; a inversão do sentido explicativo (de efeito-causa para causa-efeito); o aprendizado baseado na experiência e no contato direto com as evidências materiais culturais; a estrutura de começo-meio-fim das atividades educativas e da metodologia propostas; os quatro passos de aprendizagem e a participação dos educandos na construção do conhecimento.

Por outro lado, ter os bens culturais como foco e centro das ações educativas e tomá-los sob uma lógica cartesiana (causa-efeito)[72] são, no meu entendimento, os principais pontos

---

[70] Indutora do processo educativo, a experiência inverte a lógica escolar efeito-causa.
[71] Essa lista pode ser conferida em: HORTA et.al., 1999. p.36-37.
[72] Acredito que a lógica cartesiana (causa-efeito) pode gerar percepções, compreensões e apropriações simplificadas e mutiladoras dos bens culturais, já que sua expressão e existência escapam esta forma de pensar, compreender e conceber o mundo.

negativos da proposta, pois corre-se o risco de não dar atenção ao contexto ou a contextualização dos bens culturais[73]; corre-se o risco de esconder em sua materialidade os processos de valoração que os constituem enquanto bens culturais e os fenômenos, práticas, saberes e pessoas que garantem sua existência; corre-se o risco também, pela necessidade de mediação (os objetos não falam por si), de tornar implícita e irrefutável a escolha das narrativas, informações e valores atribuídos aos bens culturais[74]; e, por último, com a forma de apropriação do conhecimento proposta na quarta etapa da metodologia (apropriação), corre-se o risco de reafirmar a descontextualização do bem cultural ou mesmo a distância entre ele e o educando.

Embora tenha rompido o silêncio e a empiria que marcavam a trajetória da educação no Iphan, acredito que sua concepção de educação não assegura que se possa "conduzir o indivíduo à leitura complexa do mundo que o cerca, alimentar nele sentimentos de identidade e cidadania e reforçar a autoestima individual e coletiva" (HORTA et. al., 1999). Para alcançar tais metas, faz-se necessário um processo permanente e sistemático de educação transdisciplinar que envolva a apropriação, o uso e a gestão dos bens culturais; um processo no qual as pessoas sejam o centro e os bens culturais, o tema gerador.

Nesse sentido, concordo com a crítica apontada pelo Núcleo de Educação Patrimonial da Universidade Federal de Santa Maria (NEP/UFSM) que defende a participação direta da população na escolha e gestão dos bens culturais como forma de garantir o sentimento de identidade cultural e alcançar sua preservação:

> [...] nenhuma pessoa pode ser considerada “analfabeta cultural”, mas detentora de códigos de leitura de mundo que nem sempre estão em consonância com os saberes dominantes, sejam eles o erudito, o científico ou o formal.
> Podemos estar correndo o sério risco de desprezar, dessa maneira, os conhecimentos socioculturais que cada ser humano tem em contato com outros seres e com o meio circundante. (SOARES & KLANT, 2010. p.77-78 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.18)

Ao publicar e difundir esse guia em 1999 (sendo a única publicação oficial e referencial sobre o assunto até os dias atuais), o Iphan confirmou-o como paradigma e "receita" de educação patrimonial. Dessa forma, reafirmou-se a condição de marco zero desse

[73] Ao descontextualizar os bens culturais gera-se um olhar e uma percepção fragmentada, especialmente quando o objeto reflete indiretamente o bem cultural como um todo, como ter um berimbau como objeto indutor para explorar e apropriar-se da capoeira.

[74] O educador, nesta metodologia, é responsável pela transformação dos objetos em “*realidade* básica da qual se pode depreender um universo de informações e considerações” (HORTA in: BARRETO et. al., 2004, p.18). Nesta perspectiva, ele se coloca como o detentor da informação, aquele que tudo sabe sobre o objeto, que transmitirá a informação para aqueles que nada sabem.

conceito e metodologia denunciada por Mário Chagas (2004). Para esse museólogo, ao se fazer herdeira do *heritage education* a educação patrimonial desautorizou as práticas, concepções e debates anteriores e contemporâneas a sua constituição[75], instituindo uma arena na qual se colocou como hegemônica:

> O campo da educação patrimonial não é tranquilo e não é pacífico; ao contrário, é território em litígio, aberto para trânsitos, negociações e disputas de sentidos. Orientações, tendências e metodologias diversas estão em jogo neste território. Toda a tentativa de reduzir a educação patrimonial a uma única metodologia também pode ser lida como tentativa de domínio hegemônico, controle e eliminação de diferenças. Conclusão: a denominada educação patrimonial não é por si só emancipadora ou repressora, fértil ou estéril, transformadora ou conservadora. (CHAGAS, 2004, p.144-145).

Das atualidades e suas utopias

Apesar da educação patrimonial proposta pelo guia ser veiculada e muitas vezes aceita como paradigma hegemônico sobre o assunto, observa-se dentro (e de dentro) do órgão, a presença de práticas e concepções diversas que tanto reproduzem o guia como (re)inventam outras formas e concepções de educação[76]. Oliveira (2011), ressalta certa discrepância entre a atuação que se espera do Iphan daquela que é de fato executada pelas superintendências estaduais e unidades especiais. Essa situação confirma tanto a percepção da educação como prática complementar quanto o território de trânsitos, negociações e disputas salientado por Mário Chagas. Apesar de haver um referencial teórico autorizado e difundido pelo Iphan, as ações e projetos educativos desenvolvidos pelo órgão ao longo do tempo nunca foram conceitualmente homogêneas, uniformes ou processuais.

Desde 2004, assiste-se a um novo momento da educação dentro do Iphan com a criação de uma estrutura institucional (lugar) e um código orçamentário que se mantêm até os dias atuais[77]. Desde então, observam-se esforços desse setor e de alguns funcionários do Iphan em se articular com órgãos públicos das três esferas governamentais, movimentos sociais e

[75] "Ao se fazer herdeira da *heritage education*, a educação patrimonial abriu mão do diálogo possível e possivelmente fértil com os museólogos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, filósofos e educadores brasileiros." (CHAGAS, 2004, p.144).

[76] Sobre uma análise das práticas educativas do Iphan a partir do acervo documental do Iphan/RN, ver apêndice 2.

[77] Ver nota 45.

membros da sociedade civil, com a intenção de debater a função da educação dentro da práxis preservacionista e do Iphan como agente educador.

Ao invés de gestar um conceito internamente, a Gerência de Educação e Projetos iniciou um amplo e compartilhado processo de discussões sobre educação patrimonial através dos seguintes espaços e instrumentos: Encontros Nacionais de Educação Patrimonial (2005 – São Cristóvão/SE; 2011 – Ouro Preto/MG); Rede das Casas do Patrimônio (blog[78] e grupo de e-mail); seminários e encontros (I Seminário de avaliação e planejamento das Casas do Patrimônio – 2009 – Nova Olinda/CE).

Num texto escrito após o I Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP), que reuniu funcionários do Iphan, agentes do poder público, da sociedade civil e de movimentos sociais, a arquiteta e urbanista Ana Carmen Amorim Jara Casco[79] destacou que tal reunião permitiu que fosse revelada uma discrepância entre as iniciativas da sociedade civil e a necessidade de uma ação sistemática do Estado.

Observou-se no Encontro uma escuta das instituições sobre a atuação da sociedade civil e dos movimentos sociais no reconhecimento, valoração, valorização e proteção de suas referências culturais (patrimônio cultural não necessariamente reconhecido pelo Estado). Essa escuta conduziu, de acordo com Jara Casco, ao positivo reconhecimento dessas iniciativas e da forma como entendem, abordam e utilizam a educação patrimonial, o patrimônio cultural e sua preservação, destacando entre elas a aplicação de processos educativos dialógicos e participativos, a apropriação horizontal e democrática do patrimônio cultural e a prática preservacionista local e compartilhada.

A necessidade de uma política estatal sobre *Educação Patrimonial*, por outro lado, foi levantada com ressalvas, recomendando-se que fosse construída por diretrizes que orientassem e respeitassem os diversos espaços e ações educativos e não por regras, normas e/ou metodologias: "tais diretrizes devem orientar a ação institucional, e não regular o campo social que precisa ter independência e criatividade próprias para inventar e sugerir trabalhos de educação patrimonial." (CASCO. p.2)

Neste I ENEP, de acordo com Casco, apontou-se novas perspectivas e potencialidades para a educação patrimonial, como por exemplo: a realização de processos educativos

---

[78] Visite: <http://educacaopatrimonial.wordpress.com/>

[79] CASCO, Ana Carmen Amorim Jara. *Sociedade e Educação Patrimonial.* Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=526. Visitado em: 15/08/2011. Neste texto, a autora tece um balanço sobre as discussões, definições e resoluções feitas durante o 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial.

democráticos e horizontais que busquem a valorização e a promoção do legado cultural local; a criação de elos de pertencimento entre sociedade e seu contexto; o enriquecimento cultural da comunidade local; o desenvolvimento de canais e mecanismos sociais e políticos de participação dos processos decisórios locais. Ao Estado, caberia criar mecanismos de escuta acurada e canais que possibilitem a participação da sociedade em todo o processo de preservação e salvaguarda do seu patrimônio cultural.

Com isso, observa-se (apesar da ausência de uma conceituação) algumas mudanças no que até então se entendia por educação patrimonial. Os objetivos do Iphan – proteger e preservar – deixaram de ser o fim das ações educativas e tornaram-se desdobramentos de processos educativos mais amplos que envolvem o patrimônio cultural local num processo de transformação social. Outra mudança observada decorre de um cambio do foco das ações educativas: antes preocupadas com os bens culturais, entende-se agora que são as pessoas – atores e agentes sociais envolvidos nos processos educativos e detentores de referências culturais – o objeto e objetivo dos processos educativos. Dessa forma, a educação patrimonial deixou de repousar sobre a preservação para almejar a formação e o empoderamento de cidadãos críticos, autônomos e livres.

Tais debates, somados ao (re)conhecimento da dificuldade em atuar nos espaços formais de educação e da potencialidade de projetos e ações da sociedade civil – na qual se destaca o caso da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri (Nova Olinda/CE)[80] – colaborou para afirmar os espaços não-formais como os mais propícios para realização de ações e projetos de educação patrimonial.

Baseado nesse entendimento e na experiência de Nova Olinda, gestou-se o projeto das Casas do Patrimônio[81]. Criado pela Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) em 2007 a partir de uma ideia proposta pelo Departamento de Patrimônio Material e Fiscalização – DEPAM – e do contexto de desmembramento dos museus do Iphan, as Casas do Patrimônio são, como aponta a Carta de Nova Olinda:

> um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural. (CARTA DE NOVA OLINDA, 2009, p.5)

[80] Sobre esta Fundação, visite: <http://www.fundacaocasagrande.org.br/principal.php>.
[81] Deixo as reflexões sobre seu funcionamento, pactuação e atuação por conta de Oliveira (2011).

As casas se estabelecem em rede e já foram o principal espaço de discussão institucional sobre educação patrimonial do Iphan. Atualmente, esse projeto encontra-se enfraquecido, embora existam algumas Casas abertas e com intensa atividade – como a Casa do Erário (João Pessoa/PB). As diretrizes de funcionamento e atuação das Casas do Patrimônio foram estabelecidas coletivamente na *Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio* organizado pela Gerência de Educação e Projetos do Iphan em 2008, a saber:

> -Desenvolver ações educativas com base nos princípios da educação dialógica nos termos de Paulo Freire
> - Focar a ação na pessoa, entendendo o envolvimento dos grupos sociais locais como instrumentos de auto-afirmação, e que vise não somente à elaboração de propostas mais ajustadas às realidades locais, mas mudanças de comportamento e atitudes em relação ao patrimônio local.
> - Investir na construção de metodologias ou abordagens que auxiliem o trabalho educativo com públicos/grupos não identificados com os acervos locais, como no caso dos centros históricos que sofrem com processos de esvaziamento e são ocupados por grupos com os quais é difícil estabelecer relações de afetividade.
> - Desenvolver metodologias específicas de ação educativa para cada área, por exemplo, Museus, Arqueologia, Arqueologia de contrato, Sítios tombados, inventários de Bens Móveis, INRC etc.
> - Utilizar e fortalecer os mecanismos de registro da memória individual e coletiva das comunidades e da própria instituição para nortear ações educativas e difusão de conhecimento.
> - Buscar temas geradores característicos de determinados lugares, como meio para desenvolvimento de programas educativos. (Relatório, 2008:13 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.52)

Essas diretrizes esboçam uma perspectiva educativa distinta daquela que caracterizou o primeiro e o segundo momento analisados acima. Ao focar a ação na pessoa e tomar os princípios da educação dialógica de Paulo Freire como base da atuação educativa, a proposta das Casas do Patrimônio está em concordância com os debates apontados no I ENEP.

A elaboração de uma base conceitual e de diretrizes para a educação patrimonial ocorreu, por sua vez, no II ENEP, em julho de 2011. Nesse encontro, também foi firmada uma parceria entre Iphan e MEC para produção e inserção de uma atividade de educação patrimonial no Programa Mais Educação.

É o caderno de apresentação desta atividade que divulgou primeiramente o conceito de educação patrimonial que foi elaborado nesse Encontro, a saber:

> A Educação Patrimonial se constitui 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 com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e

> preservação. [Neste sentido,] 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 das referências culturais onde convivem diversas noções de patrimônio cultural. (IPHAN/MEC, 2012, p.5)

Embora não tenha sido oficialmente regulamentado pelo órgão[82], tal conceito revela um esforço técnico e político ao propor uma concepção de educação patrimonial que se baseia no viés antropológico do conceito de patrimônio cultural. Tal escolha político-ideológica carrega um aporte teórico que implica uma abordagem e postura institucional em relação a seu objeto de trabalho e a sua missão que se aproxima da proposta do projeto Interação (BRANDÃO, et. all., 1996) se distanciando, por sua vez, da educação patrimonial desenvolvida pelo guia supracitado (HORTA et. all, 1999).

Ao considerar o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso e não como objeto de processos educativos, realizam-se duas inversões: afirmam-se as pessoas – e não os bens culturais em si – como matéria-prima e objetivo da educação; afirmam-se as referências culturais – e não somente os bens culturais reconhecidos pelo Estado – como patrimônio cultural. Com isso, essa proposta recusa a lógica bancária da educação e defende o desenvolvimento de processos educativos dialógicos (FREIRE, 2005), cujos conhecimentos são encarados como uma construção social coletiva e democrática.

A educação patrimonial deixa de ser um processo unilateral baseado na comunicação/difusão (conhecer o patrimônio cultural para preservá-lo[83]) e se pretende bilateral: o patrimônio cultural torna-se uma lente/oportunidade para o conhecimento crítico de si e do mundo, um conhecimento capaz de refletir o contexto de vida e sobre ele intervir, contribuindo assim para o seu reconhecimento, apropriação, fruição, valorização e preservação. O processo de conhecer um bem cultural não é pautado somente por narrativas e

---

[82] Este conceito compõe uma Portaria que ainda hoje encontra-se engavetada no DAF/Iphan. Contudo, a Ceduc publicou o livro "Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos" que contém os debates dos ENEPs e as novas diretrizes para Educação Patrimonial. Ver: <http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240>.

[83] Há uma dificuldade em diferenciar as ações de comunicação e difusão do Patrimônio Cultural (campanhas publicitárias ou informativas próprias da comunicação social) das ações educativas propriamente ditas. Essa confusão gera, entre outras coisas, uma relação pedagógica que conduz, segundo Paulo Freire, "à escravização das consciências, [na qual] a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes." (FREIRE, 2001, p.89).
O entendimento de patrimônio cultural torna-se condição na elaboração e proposição de ações ou projetos de educação patrimonial. Quando o Iphan, por exemplo, elabora cartilhas, livretos ou folders e realiza sua distribuição "porta-a-porta" ou realiza palestras, onde comunica a efetuação de um tombamento ou registro, o verbo conhecer toma um duplo sentido: para a instituição é fazer conhecer; para o público-alvo é tomar conhecimento. Institui-se, portanto uma relação "educativa" verticalizada, na qual entende-se que o conhecimento do educando não deve ser levado em consideração (ou que ele nada conhece) e que o educador – no caso o Iphan – é quem detém os conhecimentos (a verdade) sobre aquilo que esta se fazendo conhecer.

valores autorizados (como vinha sendo até então defendido e praticado), mas principalmente pela própria dinâmica social que constitui os bens culturais.

Essa concepção se estabelece em dialogo com as ideias e ideais da educação integral, integrada e integradora. De acordo com o pedagogo português Rui Canário, tal perspectiva é uma "concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização". (CANÁRIO, 2006, p.100-101). A educação, dentro dessa concepção, é o permanente processo de formação do indivíduo em sociedade; um processo que extrapola os lugares tradicionais da educação (escolas, universidades etc.) e passa a ser composto por todos os espaços e momentos de socialização e vida. Nessa perspectiva pedagógica, patrimônio cultural são as referências culturais locais, os bens (materiais e imateriais) apropriados socialmente que constituem culturalmente um espaço-tempo, que dão certa identidade e coesão a grupos sociais. Por ser parte da vida, o patrimônio cultural torna-se, assim, possibilidade e potencialidade educativa. De acordo com Florêncio, coordenadora de educação patrimonial do Iphan:

> "[...] 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. O reconhecimento deste fato, certamente, inserido em um campo de lutas e contradições evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade ocidental, e que são fundamentais para o estabelecimento de diálogos interculturais e de uma cultura de tolerância com a diversidade" (FLORÊNCIO, 2012, p.24)

Essa amplitude apontada para a educação patrimonial não desrespeita ou mesmo altera a missão institucional do Iphan. Ao basear-se na ideia de referências culturais e no patrimônio cultural apropriado socialmente, propõe-se uma inversão na atitude dessa instituição perante a sociedade (detentores de bens culturais): ao invés do "atuar na" ou "atuar para", traz a possibilidade de "atuar com". Desse modo, a educação patrimonial afirma-se como espaço e instrumento de contato e diálogo com as comunidades detentoras e de sua participação na práxis preservacionista.

Para colocar essa proposta conceitual em prática, faz-se necessário a existência de ações transversais e cooperativas, que envolvam diferentes atores e agentes sociais (órgãos públicos, instituições públicas e privadas, sociedade civil, movimentos sociais e comunidades) em projetos e ações conjuntas e/ou corresponsáveis.

Ao final do II ENEP, foi firmada uma parceria entre Iphan e MEC para inserção de uma atividade de educação patrimonial no âmbito do programa Mais Educação. O governo federal vem apostando nesse programa como estratégia para o desenvolvimento da educação integral, integrada e integradora em nível nacional. A proposta do Iphan, em concordância com os debates, estimula a comunidade escolar a descobrir e conhecer o contexto sociocultural ao seu redor e trazê-lo para o interior da escola. Depois de realizada uma pesquisa sobre as referências culturais locais (lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes)[84], os participantes dessa atividade devem apresentar suas descobertas para a comunidade escolar. Com a atividade pretende-se construir outro olhar para o território no qual a escola se encontra, um olhar que pode apontar, de acordo com a Ceduc, outras possibilidades educacionais:

> A Educação Patrimonial propõe a articulação de saberes diferenciados. No caso das ações na escola, une o conhecimento oferecido pelo programa curricular com o conhecimento tradicional das nossas comunidades. Esta proposta, pode ser trabalhada nos diferentes níveis de ensino, e também no âmbito da educação não-formal, centrando as ações nos espaços de vida representados pelos territórios educativos. (IPHAN, 2013a, p.9)

É cedo para traçar alguma análise sobre essa atividade e as formas como a Ceduc vem colocando em prática (mesmo com dificuldades políticas internas[85]) aquilo que está pautando. Mas é preciso avaliar até que ponto os instrumentos técnicos da instituição (mesmo que adaptados) são os meios mais adequados para fomentar e propiciar o que se pretende alcançar nas dinâmicas sociais. No primeiro item desse capítulo, destaquei que a metodologia de inventários empregada pelo Iphan possui um caráter simplificado e simplificador. Mesmo aqui, não se tratando do INBI-SU, mas do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), vale questionar até que ponto essa epistemologia não colabora também para um processo de disjunção e redução da realidade antropossocial ou mesmo para um processo de silenciamentos, espistemicídios ou etnocídios. Contudo, como em toda ação educativa, o

---

[84] Tal atividade de pesquisa baseia-se num material elaborado pela Ceduc que toma como base a metodologia de pesquisa do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC). Para conferir este material, veja:
IPHAN. **Educação Patrimonial no Programa Mais Educação: Fichas de Inventário.** Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013b. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=3430> Acesso em: 10/06/2013.
IPHAN. **Educação Patrimonial no Programa Mais Educação: Manual de aplicação.** Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013c. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=3429> Acesso em: 10/06/2013.

[85] Refiro-me ao engavetamento de portarias sobre educação patrimonial e "congelamento" do projeto das Casas do Patrimônio feitos pelo último diretor do Departamento de Apoio e Fomento (DAF) entre fins de 2011 e início de 2013.

sucesso dessa atividade dependerá de um fino e equalizado encontro entre educadores, educandos, contexto e atividade proposta. Até que ponto um processo de conhecimento embasado em uma metodologia pré-definida proporciona (trans)formações individuais e sociais? É preciso dar a educandos e educadores certa liberdade (sem permissividade ou irresponsabilidade) em seu caminhar[86]. Mas isso é matéria para futuros próximos. Acima de tudo, é preciso deixar as águas desse rio fluírem.

Portanto, ao estabelecer-se, institucionalmente, através desse processo de discussões compartilhadas e de propostas de atuação, a educação patrimonial aponta novas perspectivas e abordagens à práxis preservacionista do Iphan. De acordo com Oliveira:

> A Ceduc considera a Educação Patrimonial como tema de trabalho transversal e proposta política. No que se refere ao conceito, acredita que são oportunidades para discutir e construir a valorização e proteção do patrimônio cultural. Isso faz com que um amplo espectro de atividades seja considerado Educação Patrimonial. Da mesma forma identifica possibilidade educativa em todas as ações finalísticas do IPHAN. (OLIVEIRA, 2011, p.28)

Como tema transversal e proposta política – e não como metodologia – a educação patrimonial passa, então, a ser entendida e defendida não mais como um mero instrumento ou complemento, mas como uma oportunidade/estratégia para a realização da preservação dos bens culturais. Nessa perspectiva, cumpre ao Iphan o papel de "ser provocador, facilitador, mediador e criador de situações e ambientes de aprendizagem sobre o patrimônio – tanto externas quanto internas." (OLIVEIRA, 2011, p.29).

Uma picada nesta encruzilhada

A trajetória desenhada ao longo dessas páginas, ainda que aponte apenas para os marcos mais emblemáticos permite compreender a questão da educação no Iphan, contribuindo para que próximos passos sejam dados sob um solo mais firme. Apesar de ter

[86] Sobre formas, modos e metodologias de ensino, o professor José Pacheco afirma: "A inovação assenta na tradição, pois nada se pode construir no vazio, sem sustentação. A inovação não prescinde de tradição. Não se deita fora o bebê com a água do banho. Tenho horror pelas modas pedagógicas. Afasto-me dos 'teoricistas', que estabelecem dicotomias maniqueístas entre 'tradicional' e 'inovador'. Faço *vade retro* aos ingênuos e aos aventureiros 'praticistas', que negam a importância da repetição, da memorização e de outra utensilagem 'tradicional'. E, quando me perguntam qual é o melhor método, eu respondo, invariavelmente: *É o que resulta!*" (PACHECO, 2009 p.94)

elegido alguns marcos para compor esta trajetória, não se pode tomá-los como discursos e práticas hegemônicos já que a prática educativa revela-se bastante heterogênea e diversa (ver apêndice 2) – um reflexo da estrutura descentralizada da instituição e do lugar que o assunto ocupou em sua práxis.

Por outro lado, a recente institucionalização da educação dentro do Iphan e o processo de debates compartilhados sobre a questão da educação patrimonial gerou um conceito que provoca reverberações interessantes à práxis preservacionista. Seu diálogo com as ideias e ideais da educação integral, integrada e integradora abre possibilidades e perspectivas outras ao patrimônio cultural[87], colocando essa política (e sua epistemologia) mais próxima dos detentores dos bens culturais de modo a empoderá-los e afirmá-los nos processos de reconhecimento, valoração, apropriação e proteção daquilo que culturalmente diz respeito a eles.

Desse modo, a proposta conceitual de educação patrimonial resultante dos trabalhos e discussões do II ENEP afirma-se como uma somatória quântica de seus dois termos – educação e patrimônio – cujo resultado não se traduz em um flerte amigável entre duas arenas político-sociais, mas em um vetor entrelaçado que apontam outras práxis amplificadoras e alteradoras das funções político-sociais e das formas de atuação do próprio Iphan. Mas será que é isso que a educação patrimonial pretende? Teria ela fôlego e força institucional para tanto?

Ao colocar-se como um possível canal de aproximação e diálogo com as comunidades detentoras de bens culturais, a educação patrimonial permite chacoalhar a torre de marfim do Iphan, estremecendo sua autoridade hegemônica sustentada por um olhar técnico-especialista-e-burocrático e por ações verticais-e-autoritárias. O que fazer com o a poeira que cairá sob o chão? O que fazer com aquilo que permanecerá intacto ou abalado? Como dialogar com as comunidades detentoras sem contudo reproduzir as práticas clientelistas ou paternalistas que sustentam as relações políticas entre Estado e sociedade no Brasil? Esses são desafios que uma prática preservacionista compartilhada e baseada na participação social e local deve responder de forma criativa e democrática. A prática educativa baseada nessa concepção e no conceito de territórios educativos traz subsídios teóricos e práticos para instituir e desenvolver tal proposta preservacionista.

[87] De acordo com Oliveira (2011), as ações de divulgação, comunicação, promoção e capacitação são consideradas pela Ceduc apenas como parte de um processo ou projeto educativo, mas não como uma ação educativa, como vêm sendo entendido e praticado pelo Iphan.

As possibilidades de projetos e processos educativos dialógicos com as comunidades detentoras são várias (tendendo ao infinito). Com a intenção de sugerir outras possibilidades práticas ao Iphan, aprofundar os debates teóricos sobre educação patrimonial estabelecidos pela atual Ceduc, emerge nessa pesquisa o conceito de territórios educativos como uma possibilidade teórica-metodologica para o desenvolvimento de uma prática preservacionista educativa, compartilhada e participativa do patrimônio cultural urbano.

A escolha deste conceito localiza-se na intersecção da educação integral, integrada e integradora com a educação patrimonial. Ao defender o potencial educativo e educacional de todas as pessoas e espaços, tal conceito traz apontamentos e potencialidades que se mostraram interessantes para pensar uma prática preservacionista e educativa de um bem cultural urbano baseado na participação social e local.

Por tratar-se de um tipo de patrimônio cultural que abarca toda a complexidade do fenômeno urbano em que se insere, tal conceito afigurou-se como uma possibilidade para enfrentar os limites e simplificações da atual prática preservacionista de bens culturais urbanos – gestão empresarial e constituição de cidades-atração. Nos próximos capítulos, segue, portanto, um percurso de experimentação teórica e prática que pretende proporcionar outras tonalidades e possibilidades à preservação do patrimônio cultural urbano a partir de sua interseção com a educação – através da educação patrimonial. A preservação compartilhada, nessa proposta educativa baseada na participação social local, busca romper com as formas verticais e hierarquizadas de organização social e incentivar a constituição e manutenção de redes sociais descentralizadas com tendências distributivas.

Capítulo 2

Territórios educativos e Bairro-Escola: a interação educação-cultura-território como problema e transformação

[inspiração]
Preâmbulo ao voo das gaivotas
Algures, em 31 de Agosto de 2007.

Querida Alice,
O prometido é devido: a escassos dias de conheceres o mundo novo da escola que será a do teu tempo, o teu avô vem contar-te histórias da escola que foi a de velhos mundos de outros tempos.
A ideia de Escola é muito antiga. Já na Grécia de há milhares de anos havia quem acreditasse serem os seres humanos capazes de buscarem, em si próprios e entre os outros seres, a perfeição possível. Mas, com a passagem do tempo, essa Escola deixou de fazer sentido, porque deixou de se perguntar se faria sentido ficar parada, a ver passar o tempo. E, assim como um senhor chamado António Vieira pregava aos peixes, por serem os humanos incapazes de ouvir, nesse tempo, o teu avô enviava recados às aves, porque muitos professores já não sabiam ouvir. Mas passemos à história que hoje tenho para te contar...
Era uma vez, um reino encantado e junto ao mar. Encantado, porque uma fada má transformara todos os seus habitantes em pássaros. Junto ao mar, porque convém ao enredo da história.
No reino encantado, havia cidades e, para além dos muros das cidades, outras cidades e outras escolas. Estas escolas de aprender a voar eram quase todas iguais entre si. E iguais a essas eram outras escolas dentro das cidades das aves.
As avezinhas aprendizes eram todas diferentes umas das outras. Havia o rouxinol e o seu maravilhoso trinado; havia a calhandrinha e o seu canto monótono. Ia à escola o melro saltitante e o beija-flor de voo gracioso. Mas o manual de canto era igual para todos, o manual de voo era igual para todos. Ensinava-se o piar discreto e em coro. Praticava-se o voo curto, de ramo para ramo.
Havia o manual para as aulas de piação. Nas aulas dadas pelo manual, os papagaios treinavam os seus pupilos no decorar melopeias sem sentido. Todos ao mesmo tempo, no mesmo ramo, na cadência imposta pela batuta do papagaio instrutor.
Havia o manual (igual para todos) utilizado pela coruja para o ensino do cálculo da velocidade e da direção de voos jamais materializados. Os voos lidos no manual eram, obrigatoriamente, muito curtos e obedeciam a critérios de que as jovens aves ignoravam o fundamento. Por sua vez, o galo ensinava o bater de asas de voos simulados, e impunha aos jovens pássaros a repetição do teórico cócórócar que os faria conformar-se com o destino de habitar gaiolas e acatar as hierarquias das bicadas.
Copiava-se pelo manual de História a História oficial. Outro manual orientava o milhafre que, nas aulas de sobrevivência, ditava a quantidade de milho, farelo, ou couve picada, da ração diária a dar à criação.
Periodicamente, os mochos submetiam o receoso bando de aprendizes ao estranho cerimonial dos testes. As provas eram iguais para todos, num tempo igual para todos, com todos os pássaros aprendizes fechados no mesmo espaço. Se o teste fosse de voo planado, ainda que, lá fora, soprasse um vento propício ao looping, do lugar não saíam. E pouco importava que as asas do albatroz fossem dez vezes maiores que as do estorninho. Às aves mais lestas eram cortadas as asas, para que acompanhassem o ritmo do mocho. E as avezinhas que não conseguissem bater as asas ao compasso das restantes ficavam, irremediavelmente, para trás. Depois de identificadas as aves deficientes, encaminhavam-nas para o cativeiro dos voos alternativos, ou submetiam-nas a aulas de recuperação ministradas por corvos especialistas em voo rasante.
Encerrados nas gaiolas douradas da instrução, os jovens pássaros definhavam na repetição de rotinas. Se a calma reinante era perturbada por um grito, ou pela súbita mutação da graciosidade do voo num violento choque de asas, tudo voltava ao normal e sem demora... O método era a domesticação. Mas, se perguntássemos aos adestradores porque domesticavam, não saberiam que resposta dar.
As personagens centrais da nossa história serão as gaivotas. Para dizer a verdade, apenas um pequeno bando de gaivotas dissidentes. Um dia, decidiram abalar dos rochedos junto ao mar e ir à aventura terra adentro.
Aves inquietas e curiosas, arriscavam descer ao fundo de cavernas que tinham servido de refúgio a piratas. Num dos mais profundos recantos de uma das mais profundas cavernas, encontraram um cofre. Dentro do cofre, velhos pergaminhos. Leram-nos. E o súbito achado despertou o desejo de partir.

Num dos dias do seu longo peregrinar, as gaivotas chegaram a uma terra entre dois rios. Era um lugar onde as águas, que deveriam saciar a sede a todas as aves e refrescar as penas nas tórridas tardes de Estio, corriam turvas e em proveito de alguns passarões.
Dessa aventura te falarei na próxima carta.
Com amor,
O teu avô José.
(PACHECO, 2006, p.17-20)

Quando a educação patrimonial se apresenta – de dentro do Iphan – como um conceito baseado na interação entre cultura e educação, projeta-se uma luz que revela a agonia de corpos separados. Já se foi a época na qual a política de educação e de cultura estavam administrativamente juntas – o que não representava, necessariamente, uma práxis que potencializasse suas intersecções ou suas peculiaridades, tanto que, em 1988, houve a cisão do MEC e a formação do atual Ministério da Cultura (MinC). Mas, para além das recentes nuances políticas, historiadores da educação como Ariès (1981), Enguita (1989) e Arroyo (1987) afirmam, sob perspectivas e conceitos distintos, que o longo processo de escolarização da sociedade ocidental realizava a "inclusão" das pessoas na dita civilização ocidental através de um processo de extermínio cultural.

Foucault (2007) apresenta a escola como instituição responsável pela fabricação de corpos dóceis na sociedade contemporânea; Boaventura Santos (1995) trata a escolarização com um processo de epistemicídios, ou seja, processo de extermínio de epistemologias; Carlos Brandão (2002), pensando no processo brasileiro, denuncia a participação da escola em um processo de etnocídios; e Paulo Freire (2005), por sua vez, se refere à institucionalização da educação e da escola como um processo de colonização das mentes e produção da cultura do silêncio. De acordo com a pedagoga e diretora de currículo e educação integral do MEC, Jaqueline Moll:

> Desde a perspectiva do pensamento de Jürgen Habermas, essa contradição pode ser pensada no campo das tensões permanentes entre o *mundo do sistema* (das instituições e meios de regulação anelados ao Estado) e o *mundo da vida* (do largo horizonte de significações que constroem e no qual se movimentam os homens no seu cotidiano). Desse universo conceitual, surgem dois complexos categoriais intrincados e apropriados como lastro, não como camisa de força para a compreensão da instituição escolar no âmbito do mundo moderno: *a dinâmica da racionalização do mundo da vida e da complexificação sistêmica*.
> Os processos educativos *pedagogizados* pela instituição escolar (enquanto estrutura sistêmica) desprendem-se paulatinamente – com recuos, resistências, ganhos e perdas dos imperativos contextuais que lhes dão significado e são *colonizados* pela lógica estratégica/instrumental da ação sistêmica, definida pelos interesses econômicos hegemônicos. Institucionalizam-se e constituem mecanismos de

> organização do tempo,de definição do espaço, de homogeneização de linguagens, de seleção de saberes que são, em regra, silenciadores. (MOLL, 2000, p.17)

Por outro lado, num sistema social baseado na desigualdade e exclusão social, a institucionalização da educação pode representar aos marginalizados e excluídos uma oportunidade de inclusão - mesmo que essa inclusão promova alguns silenciamentos. Em sua investigação sobre as relações de uma comunidade urbana marginalizada de Porto Alegre e a escola, Moll destrincha essa ambígua e tensa relação estabelecida entre educação e cultura:

> No conjunto de interditos etnocidas, epistemicidas e silenciadores, a *exclusão da instituição escolar* pode ser compreendida como forma decorrente dessas exclusões primeiras: grandes grupos humanos, além de serem excluídos de seus próprios modos de ser e estar no mundo, foram excluídos também da chamada cultura dos colonizadores (na qual inclui-se a escola). Toma forma, nessa situação específica, a *tensão essencial* pois na mesma medida que essa cultura representa epistemicídio, sua apropriação pode ser instrumento para inserção e emancipação. (MOLL, 2000, p.62)

Ao longo de sua pesquisa junto a essa comunidade, Moll discorre sobre vários momentos e aspectos dessa relação ambígua e muitas vezes contraditória. A comunidade pesquisada é bastante organizada e essa característica deve-se em grande medida às lutas sociais travadas em prol da escola – seja na sua instalação como na sua permanência. Apesar de em alguns momentos confirmar a lógica social excludente e desigual da sociedade[88], Moll destaca que a apropriação da escola pela comunidade como um instrumento de inserção e emancipação social proporcionou ao longo do tempo uma interação e permeabilidade entre comunidade e escola bastante enriquecedora e transformadora para ambos:

> O patrimônio de experiências de envolvimento comunitário compõem-se com esse movimento num processo de aprendizagens através de tensionamentos em torno das mudanças propostas. Substancialmente pedagógicos, tais processos reconstituem a relação entre a escola e a comunidade, numa aproximação que supõe menos prestação de serviço e mais reflexão pedagógica e constroem nexos com a vida local pela desmontagem das hierarquizações naturalizadas no contexto escolar e pela valorização e reconhecimento dos saberes da comunidade. (MOLL, 2000, p.191-192)

A tensa e ambígua relação entre educação e cultura reflete não somente o processo de formação, expansão, desenvolvimento e manutenção da sociedade ocidental como também pode proporcionar transformações e emancipações em seu seio. A partir da compreensão

[88] A escola opera a lógica excludente dos alfabetizados – portadores da palavra escrita e, por isso participantes da sociedade – e analfabetos – sujeitos excluídos socialmente por não dominar o uso da palavra escrita.

dessa tensão, toda sorte de indivíduos teceram comentários, análises, teorias, propostas e projetos e se propuseram a alterar, resolver, reformar ou mesmo implodir os sistemas institucionalizados de educação. Uma das assertivas recorrentes nesses autores é a distância entre os saberes e padrões de interação sociais escolares (institucionalizados) e os da vida cotidiana: uma distância silenciadora e mutiladora, para nos mantermos nos termos de Paulo Freire e Edgar Morin.

2.1 Educação, território e cultura: a constelação dos territórios educativos

[inspiração]
O primeiro poema:
O menino foi andando na beira do rio
e achou uma voz sem boca.
A voz era azul.
Difícil foi achar a boca que falasse azul.
Tinha um índio terena que diz-que
falava azul.
Mas ele morava longe.
Era na beira de um rio que era longe.
Mas o índio só aparecia de tarde.
O menino achou o índio e a boca era
bem normal.
Só que o índio usava um apito de
chamar perdiz que dava um canto
azul.
Era que a perdiz atendia ao chamado
pela cor e não pelo canto.
A perdiz atendia pelo azul.
(BARROS, 2010, p.466)

A arquiteta e pedagoga Bia Goulart sinaliza que as discussões sobre os distanciamentos entre o mundo escolar e o mundo fora das escolas partem de análises da própria espacialidade (currículo-oculto[89]) e arquitetura escolar (forma panóptica[90]), e apontam a necessidade de transformá-las. Alguns autores defendem que a escola deve imitar a vida, ser simulacro daquilo que acontece e existe ao seu redor; outros que a escola deve quebrar seus muros e grades e abrir-se ao mundo a sua volta; há ainda aqueles que propõem a interação

[89] Entre outros pesquisadores, a ideia do currículo oculto da arquitetura escolar é defendida por Rui Canário (2010)
[90] Tese defendida por Michael Foucault em Vigiar e Punir: história da violência nas prisões (2007).

entre a escola e seu entorno; e os que defendem uma sociedade sem escolas. Acerca da necessidade de transformar o espaço e o currículo escolar, Goulart sinaliza algumas experiências e projetos brasileiros que, entre outros aspectos, operaram distintas aproximações e diálogos entre escola e comunidade (e vice versa): o parque-escola de Anísio Teixeira; os Centros de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários (CEDUCs) de Paulo Freire e Mayumi Souza Lima em São Paulo entre 1989-1992; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro (500 unidades entre 1983-1987 e 1991-1994); os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs) rebatizados como Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) do governo Itamar Franco; os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da cidade de São Paulo; o projeto Bairro-Escola desenvolvido pela Associação Cidade Escola Aprendiz em São Paulo e outras cidades do Brasil; e o Programa Mais Educação em desenvolvimento pelo MEC.

Todas essas propostas e experiências tocaram, em algum nível, na interação entre escola e cidade e, como aponta a própria Bia Goulart (2010, p.31), "tiveram grande impacto nos territórios onde foram implantados, oferecendo educação e equipamentos de qualidade para a população de baixa renda, elevando, consideravelmente, a qualidade de vida destas comunidades". Essas experiências e tantas outras alinham-se à ideia de educação permanente e de cidades educativas defendidas no Relatório Faure da Unesco (1972):

> A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos. (FAURE, 1974, p.225 *apud* WERTHEIN, 2000, p.14-15)

Apesar de cunhar o termo cidade educativa, o Relatório conferiu certa oficialidade a uma proposta já consolidada no corpo das discussões e práticas pedagógicas internacionais defendida por autores como Vygotsky (1998), Dewey (2011), Freire (2005) etc. Subjacente à ideia de cidade educativa e de educação permanente encontra-se a defesa do exercício da cidadania. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser uma preparação para a vida adulta

(série de conteúdos a ser ensinado) e torna-se um processo simultâneo de formação dos sujeitos e apropriação/transformação do mundo.

Sob esse viés, a escola deve, portanto, 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).

Essa ideia é o eixo nevrálgico do conceito de territórios educativos. Constituído pela intersecção mutuamente transformadora 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: “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (1996, p.45). A segunda, por sua vez, encontra expressão em Bia Goulart: "todo e qualquer lugar/elemento/ser urbano é potencialmente cultural, histórico e educativo" (2009, p. 29). A ideia de território subjacente a esse conceito não se refere somente a materialidade ou a 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*)

Apesar da simplicidade da definição – todo e qualquer espaço e sujeito é potencialmente educativo – colocá-lo em ação é tarefa bastante complexa por implicar outra concepção e práticas de educação em que todos os atores e espaços sociais se corresponsabilizam pela sua realização. O conceito de territórios educativos constitui-se, assim, a partir de outros debates e conceitos próprios da pedagogia tomando assim uma forma constelar[91].

Muitos dos conceitos e concepções implicados em sua constituição também dão forma e sentido à concepção de educação patrimonial defendida pelo Iphan – como, por exemplo, educação dialógica; educação integral, integrada e integradora; processo de mediação; educação para e pela cidadania. Outros – tal como, comunidade de aprendizagem e

[91] Para um esquema gráfico da forma constelar do conceito de Territórios Educativos, confira apêndice 3.

aprendizagem como experiência – estão, *a priori*, atrelados somente ao conceito de territórios educativos.

A concepção de educação que sustenta o conceito de territórios educativos – ou a educação que ele pretende desenvolver – dialoga com a ideia de educação integral. Contudo, não se trata de uma educação somente em tempo integral, ou seja, que mantém as crianças, jovens e adolescentes entre 6 e 8 horas na escola – como muitos programas governamentais propõem. Integral aqui 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 está comprometida com a integração social. 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. Tratam-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, currículo, espacialidade e práticas escolares, amplificando o papel social da escola na medida em que a instituição escolar deixa de ser o único agente de educação, para tornar-se articuladora, fomentadora, organizadora e promovedora de diversos e diferentes processos e oportunidades de aprendizagem. Para garantir isso, a escola deve abrir-se para o território em seu entorno e deixar-se permear e se transformar por ele. Essa abertura, por sua vez, também transforma o território ao redor da escola em agente educador, se estabelecendo a corresponsabilidade de todos pela educação.

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 tensiona-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 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 estão 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 o pedagogo, não é possível ensinar sem aprender e aprender sem o estabelecimento de 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"[92].

Somente sob esse pressuposto é possível conceber o potencial educativo de todos 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. Neste ponto, as discussões sobre educação encontram a filosofia da complexidade de Morin (2011) e sua crítica ao paradigma simplificador do conhecimento. Outra referência teórica que converge nesse questão é o psicólogo e educador russo L.S Vygotsky (1896-1934). No seu célebre livro "A formação social da mente", Vygotsky (1998) 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 de indivíduo é imensurável e incontrolável, já que se refere a somatória de todas experiências sociais, emocionais, sensoriais ao longo da vida. A educação, nesse sentido, é um processo de formação e transformação mutua de vários indivíduos – uma interação baseada em trocas de experiências, emoções, 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 mediatização entre sujeitos e mundo, reafirma novamente o paradoxo educação e cultura citado anteriormente.

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).

---

[92]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

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 e 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)

Contudo, para o filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952) – criador e difusor da pedagogia de projetos – a mediação somente se efetiva como ação educativa quando inserida numa práxis dialética, quando são amplamente realizadas todas as suas potencialidades (o que só acontece dentro do contexto social). Para ele, o desenvolvimento individual (aprendizado) só é consolidado na resolução de problemas reais cuja solução envolve desejo e ação transformadora. De acordo com a socióloga Helena Singer, Dewey entendia o pensamento através dos seguintes estágios:

> "a experiência; a necessidade de dados para suprir as condições indispensáveis à análise da dificuldade que se apresentou naquela situação; sugestões, inferências, interpretações conjecturais, suposições, explicações, ideias; novas experimentações com base nas novas ideias." (SINGER, 2011a, p.24)

A experiência é para esse filósofo da educação a base para todo e qualquer processo de aprendizagem. Decorre dessa ideia atribuir à situação-problema o papel de motor da aprendizagem. São nas tentativas de solucionar a situação-problema que se efetiva o desenvolvimento do sujeito. Nessa perspectiva, a prática educativa escolar – acadêmica ou escolástica – pode ser considerada inadequada e antiquada, por estar comprometida com um currículo pré-determinado ao invés de pautar-se pelos interesses e problemas das crianças. Em relação à dimensão mental dos educandos, a escola, para Dewey (2011), deveria focar-se no desenvolvimento da capacidade de pensar – o que significa também aumento da capacidade de agir de apreender os significados que são processados entre as pessoas e no mundo.

Portanto, de acordo com o lema "aprender fazendo", uma aprendizagem só se efetiva, segundo Dewey (2011), a partir do momento em que o objeto cognoscível é apreendido e transformado pelos educandos. Essa lógica e unidade dialética presente na pedagogia de projetos desse norte-americano, assim como a defesa contra a transmissão unilateral e vertical de conhecimentos, valores, ideias, símbolos etc., pode ser encontrada também na educação dialógica de Paulo Freire[93].

Sob essas discussões e propostas teórico-metodológicas que se trançaram e ainda se trançam, busca-se, ao afirmar o potencial educativo de todos os sujeitos e espaços sociais alternativas às insuficiências e paradoxos da educação escolarizada. Com 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 sujeitos são educadores e não há barreiras ou fronteiras entre educação formal (escolar) e educação informal (extra-escolar). 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 humana e territorial que por meio de um projeto educativo e cultural próprio comprometido com o desenvolvimento social local – baseiam-se em um território determinado; nas crianças e jovens como principais beneficiários e atores; em processos associativos, colaboracionistas e interativos; na elaboração e avaliação coletiva de planos educativos; na reestruturação do sistema escolar público; tem foco nas pessoas e no desenvolvimento do recurso humano etc. Constitui assim, 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 já citados.

Dessa 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 e interações sociais, pois ao afirmar a potencialidade educativa de todos os sujeitos

[93] Contudo, para evitar anacronismos, é preciso deixar claro que a intertextualidade entre os autores foi promovida por Paulo Freire, por ser mais contemporâneo que Dewey.

e espaços ela transforma não somente a educação escolarizada, mas toda a sociedade. Ao colocar todos como responsáveis pela educação inter e intra-geracional, abre-se a escola a comunidade – sua espacialidade, sua estrutura e seu currículo – e, por meio da educação promove-se meios e instrumentos para o desenvolvimento social local e para a afirmação dos sujeitos sociais 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; 2007, p.76).

Ao afirmar a potencialidade educativa dos territórios, este conceito proporciona o (re)conhecimento e a interação social das diversas matizes que compõem o espectro da diversidade cultural que compõe todo e qualquer território, por meio de ações educativas. Ao misturar o mundo da escola à realidade social de seu entorno, propõem-se interações entre educação e cultura que pretendem romper com o processo de silenciamentos, mutilações, epistemicídios e etnocídios, 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 de educação patrimonial cunhado após o II ENEP faz uma opção teórica que a aproxima dos debates e conceitos pedagógicos que tentam também reinventar a própria educação institucionalizada (anúncio-denúncia).

Considerando o exposto, não podemos encarar e realizar educação patrimonial tal como defendia Mário de Andrade, Rodrigo Melo Franco de Andrade ou o Guia de Educação Patrimonial. Não é possível que as ações e projetos educativos trabalhem o patrimônio

cultural somente de forma institucionalizada (sob a ótica, valores, narrativas e demandas autorizadas pelo Estado). Isso significaria manter a relação entre cultura e educação denunciada no início deste capítulo que, por sua vez, é contrária a uma política de patrimônio cultural baseada na diversidade cultural e na ideia de que todos os cidadãos são detentores de referências culturais.

Portanto, sob esse conceito, a educação patrimonial colabora para estabelecer a preservação do patrimônio cultural urbano como uma arena político-social e epistemológica e insere essa política dentro do conjunto de direitos que constitui a sociedade democrática como um instrumento político-social. Dessa forma, entendo que a educação patrimonial torna-se também educação para e pela cidadania, tal como afirma o antropólogo Emanuel Braga:

> A educação patrimonial e a formação da cidadania são os fundamentos de qualquer ação, programa ou processo de preservação do patrimônio cultural. E esta tarefa é muito maior do que todas as instituições culturais do país, juntas, podem realizar. Diz respeito a todas as instâncias governamentais, tratem elas especificamente de recortes como meio ambiente, turismo, educação, saúde, desenvolvimento agrário, indústria, comércio ou mesmo de minas e energia. O protagonismo dos indivíduos e de suas organizações é indispensável para que se possa enfrentar, com sucesso, o desafio que o conceito de patrimônio cultural contemporâneo coloca a todos que se preocupam com a eficácia de políticas públicas educacionais. (BRAGA *apud* IPHAN/PB, 2011, p.21)

2.2. Do gabinete às ruas: o Bairro-Escola como possível aplicação do conceito

[inspiração]
(Receita de bairro-escola à moda do Centro)
INGREDIENTES
Saia pelas ruas e, nos seus vastos campos semeados de gente, objetos e relações, colha um punhado dos seguintes ingredientes:
Diversidade
Igualdade
Pertencimento
Intersetorialidade
Transversalidade
Protagonismo
Gestão participativa
Autonomia
Envolvimento
Sustentabilidade
Espaços públicos (do autêntico)
Quintais (pode ser emprestados)
Leveza
Beleza...
... E um bucado de gente.
MODO DE FAZER

Com muita VONTADE e PAIXÃO, encadeie tudo em forma de rede, integrando e potencializando cada componente em suas particularidades, sejam elas fragilidades, sejam qualidades.
Esprema bem para retirar qualquer vestígio de explicação e de conclusão.
Aos poucos, a massa vai dando liga. Para que fique macia, vigorosa e saborosa, derrame sobre ela vários frascos de criatividade. Um pouco de incerteza, um tanto de novidade, dosando criteriosamente os ingredientes para a receita não desandar.
Ah! Não se esqueça das dúvidas: sempre dão um toque especial, deixando, na boca e no ar, a curiosidade. Sem curiosidade não tem receita educativa que se sustente
As peraltices são bem-vindas, pois, mesmo que impliquem riscos, dão um sabor muito especial ao prato.
Se o imprevisto cair assim de repente na panela, aproveite.
DICAS DO CHEF:
- O sucesso dessa receita é proporcional à quantidade e à variedade de mãos que participam de sua feitura. De todo credo, de todo jeito, de toda cor. Quanto mais gente melhor!
- Não se assuste se o sabor de sua receita ficar completamente diferente daquele que você provou em outro lugar por ai. É que essa receita, como a do pão de queijo ou do cafezinho, varia muito de acordo com o lugar. A temperatura do ambiente, a cultura local e a intenção de quem a faz podem mudar tudo, mas sempre contribuindo para tornar o seu sabor mais especial.
Os ingredientes podem ser adaptados conforme a região. Por isso mesmo, o primeiro passo é conhecer o lugar, seus frutos nativos, seus temperos usuais.
(GOULART, 2009, p.110-111)

Para inscrever alguns traços à miscigenação conceitual e dar corpo à arena na qual patrimônio cultural e educação se colidem, escolhi trabalhar com o projeto Bairro-Escola[94]. Desenvolvido e aplicado pela Associação Cidade Escola Aprendiz[95], esse projeto de educação comunitária[96] trabalha na intersecção entre educação integral e gestão democrática do território, promovendo conexões e articulações sociais comprometidas com o "aprimoramento simultâneo da comunidade e da educação" (MEDEIROS FILHO; GALIANO, 2005, p.94). É sob a luz e inspiração de sua metodologia, ferramentas e tecnologias sociais[97] que pretendo sinalizar possíveis contribuições do conceito de territórios educativos para o desenvolvimento de uma prática preservacionista do patrimônio cultural urbano compartilhada e baseada na participação social local.

---

[94] A escolha pelo Bairro-Escola nesta pesquisa deve-se a três fatores: 1. a existência de publicações sobre seu funcionamento – ver: <http://cidadeescolaaprendiz.org.br/publicacoes/>; 2. a trajetória e a consolidação deste projeto em cidades do interior de São Paulo, em Recife (PE), Rio de Janeiro, Nova Iguaçu (RJ) e Belo Horizonte (MG); 3. o desenvolvimento de ferramentas e mecanismos de gestão democrática do território.

[95] A partir deste ponto, chamarei esta OSCIP apenas de Aprendiz.

[96] Segundo o *Bairro-Escola: passo-a-passo*, "a Educação Comunitária acontece (...) quando os processos formativos extrapolam o contexto escolar e tomam conta das ruas, adentrando espaços públicos, estabelecimentos comerciais, associações e centros culturais. Uma invasão consentida e planejada, articulada pela escola em estreita parceria com toda a população." (ASSOCIAÇÃO, 2007, p.14).

[97] De acordo com o sítio virtual da Fundação Banco do Brasil, tecnologia social é todo produto, técnica ou metodologia desenvolvida de forma coletiva e participativa na interação com uma comunidade com o intuito de oferecer soluções efetivas de transformação social. Ao considerar a participação comunitária em sua organização, desenvolvimento e implementação, as tecnologias sociais valem-se da soma de saberes populares, organização social e conhecimento técnico-científico. <http://www.fbb.org.br/tecnologiasocial/tecnologia-social/>.

O embrião do Aprendiz foi um projeto do jornalista Gilberto Dimenstein no Colégio Bandeirantes em São Paulo que consistia, entre outras coisas, na elaboração de um *website* feito pelos alunos sobre temas de interesses da juventude. No ano seguinte, em 1998, o Aprendiz foi formado, iniciando suas atividades no bairro Vila Madalena (Zona Oeste de São Paulo-SP). Nesse período, a socióloga e diretora pedagógica do Aprendiz, Helena Singer, ressalta que o Brasil passava por uma reestruturação do terceiro setor, por uma terceirização do serviço público e pela universalização do ensino fundamental.

Inserido nesses contextos, o Aprendiz entendia que o processo de escolarização vigente reproduzia e afirmava a exclusão e a desigualdade social tanto nas escolas públicas quanto nas privadas[98]. Como resposta e alternativa a isso, apostou num projeto de educação integral e comunitária capaz de abrir a escola à comunidade e tornar a comunidade responsável pela educação[99]:

> A educação não se restringe à escola. É a escola que está contida na educação. O conhecimento está em toda parte e sua produção e difusão extrapolam o universo acadêmico. Saberes igualmente importantes são gerados no cotidiano das pessoas comuns, das empresas e das comunidades. Informações relevantes estão cada vez mais disponíveis em ambientes não formais. (ASSOCIAÇÃO, 2007, p.13)

Para a psicóloga e diretora geral do Aprendiz, Natacha Costa, o projeto Bairro-Escola contribuiu com os debates sobre educação integral no Brasil afirmando ser fundamental o (re)conhecimento e a integração de "diferentes saberes, espaços e tempos educativos ao processo formativo dos sujeitos ao longo de toda a sua vida", o que significa, em termos práticos, a necessidade de construir e fortalecer uma rede educativa democrática e horizontal capaz de "atribuir sentido ao conhecimento a partir da apropriação da cidade como território educativo" (COSTA, 2011a, p.12).

Inicialmente, o Aprendiz desenvolveu um projeto de "design social" com os jovens do bairro, aplicando a pedagogia de projetos do filósofo e educador norte-americano John Dewey. Dessa iniciativa, surgiram dois projetos baseados na vocação do bairro – a "oficina de

---

[98] As escolas são entendidas como reprodutoras do esquema social de desigualdade e exclusão na medida em que é constituída, entre outras coisas, por "espaços controlados, autoridade centrada nos professores, rígidos currículos predeterminados, aulas quase sempre expositivas, fragmentação do conhecimento em disciplinas e avaliações episódicas" (SINGER, 2011a, p.20)

[99] Dessa forma, sua bandeira apresenta-se como uma alternativa viável e local para o cumprimento e exercício dos direitos das crianças, jovens e adolescentes previsto no artigo 227 da Constituição Federal de 1988: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

sites" (realizada entre 1999 e 2002) e a realização de grafites nos muros do bairro. Na sequência, o Aprendiz realizou o Projeto 100 Muros, espalhando painéis por toda a Cidade de São Paulo. Sobre esse projeto, Barnabé Medeiros Filho e Monica Beatriz Galiano[100] ressaltaram que:

> Além de atividade voltada ao aprendizado, o Projeto 100 Muros era também uma forma de mobilização social. A montagem de cada painel convertia-se em um evento, com a população sendo convidada a participar, cada pessoa deixando sua marca no muro. Era também uma maneira de ajudar a revitalizar espaços públicos, pois a participação dos moradores no processo fazia com que eles se apropriassem da área, passando a preservá-la. (MEDEIROS FILHO; GALIANO, 2005, p.95)

Em meados da década de 2000, o Aprendiz começou a disseminar a experiência do Bairro-Escola por outros lugares de São Paulo e do Brasil. Inicialmente foram ofertados cursos de formação de educadores comunitários para professores, gestores de escolas, gestores públicos e agentes comunitários. A partir de 2008, avaliada a ineficácia prática desse tipo de formação, o Aprendiz passou a apostar num trabalho de base comunitária, dando subsídios e escopo à "estruturação de grupos locais que sustentassem as ações concebidas nos movimentos de formação" (KELIAN, 2011a, p.38). Projetos como o "Nossa Barra" (Barra Funda – São Paulo/SP) e "Unindo Pessoas" (Vigário Geral e Parada de Lucas – Rio de Janeiro/RJ) foram desenvolvidos sob essa perspectiva e permitiram ao Aprendiz mergulhar em outros contextos e, com isso, ampliar e reinventar sua visão e forma de atuação. A experiência da Vila Madalena, aliada aos projetos posteriores a 2008, aos "Conselhos de Bairro-Escola" de Nova Iguaçu (RJ) e ao projeto da "Plataforma dos Centro Urbanos" da UNICEF foram, de acordo com Lilian Kelian[101], a base de formação e consolidação do Bairro-Escola:

> Essas ações ressaltaram a necessidade de articular um grupo gestor local capaz de mobilizar recursos e articular escolas, outros serviços públicos e iniciativas comunitárias e sociais, buscando a sustentação de uma política educativa local e o enfrentamento conjunto das vulnerabilidades que afetam o desenvolvimento de crianças e jovens. (KELIAN, 2011a, p.41)

[100] Os autores são consultores em estratégias de comunicação e mobilização, voluntariado e responsabilidade social.
[101] Lilian Kelian é historiadora e ex-coordenadora de Núcleo de Pesquisa-Ação do Aprendiz.

O Bairro-Escola constitui-se, através de uma rede de atores sociais locais[102], como um "novo modelo de gestão de potencialidades educativas que busca transformar toda a comunidade em extensão da escola, trançando o processo de ensino-aprendizado à vida cotidiana" (ASSOCIAÇÃO, 2007, p.9). Dessa forma, busca promover e desenvolver processos educativos, culturais e artísticos que envolvem diferentes espaços e atores sociais, aliando o ato de conhecer ao de gerir e intervir na esfera pública.

Com isso, estrutura-se uma nova forma de pensar e fazer educação na qual a escola deixa de ser um mero espaço de formação para ser articuladora e catalisadora de oportunidades de aprendizagem, formação e exercício da cidadania. Essa concepção de educação implica, por sua vez, uma organização social em redes territoriais democráticas (heterogêneas e horizontais), o que pressupõe, por sua vez, uma mudança paradigmática em relação à organização político-social vigente. No âmbito do poder público, impõe-se, por um lado, a necessidade de uma agenda de políticas públicas intersetorial comprometida com demandas locais e com a participação social na gestão pública; por outro lado, no âmbito social, impõe-se a necessidade do compromisso e da corresponsabilidade de todos atores sociais na esfera pública.

O Bairro-Escola apresenta-se, de acordo com Kelian, como uma "ferramenta de gestão comunitária e territorial das oportunidades educativas [que propõe] mudanças estruturais e estruturantes nas escolas e nas organizações do bairro em geral". (KELIAN, 2011b, p. 69). Trata-se de um projeto de articulação de redes sociais territoriais comprometidas com a educação integral das crianças, jovens e adolescentes e com a melhoria das condições locais de vida. A atuação territorial baseada na participação ativa dos atores sociais locais na esfera pública colabora para o desenvolvimento de sentimento de pertencimento e de identidade e os empodera como cidadãos, como atores e autores de um território inserido num mundo globalizado. Almeja-se, assim, uma cidade cujo capital humano e social[103] estejam compromissados com a cidadania e o desenvolvimento social local[104].

---

[102] Essa rede deve ser constituída, de acordo com o Aprendiz, por escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro e pessoas, desde que todos tenham interesse e sejam capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade

[103] Para o Aprendiz, capital humano é "a capacidade que cada indivíduo tem de superar as adversidades e aproveitar as oportunidades com as quais se depara ao longo de sua existência. Capacidades estas principalmente associadas ao seu nível educacional e às suas condições de saúde e bem-estar.(...) O capital social, por sua vez, diz respeito à qualidade das relações existentes entre as pessoas e as instituições que fazem parte de uma determinada comunidade. Relações baseadas na confiança, no compartilhamento e na solidariedade tendem a gerar grupos sociais mais coesos, organizados, participativos e inclusivos, ou seja, mais aptos a enfrentar seus desafios coletivos e a promover benefícios para todos os seus concidadãos." (ASSOCIAÇÃO, 2007, p.14) O

A aliança entre educação e território proposta pelo Bairro-Escola apresenta alternativas interessantes à preservação do patrimônio cultural urbano que, desde a década de 1990, caracteriza-se pela gestão empresarial (VIEIRA, 2008), pelo modelo globalizado (MOTTA, 2010) e pela cidade-atração (SANT'ANNA, 2004).

Nessa perspectiva socioeducativa, o patrimônio cultural urbano torna-se uma potência/ demanda local a ser utilizada/respondida de forma compartilhada e cooperativa. A participação social nas questões públicas locais apresenta-se como um caminho fundamental para afirmação do cidadão como um detentor de referências culturais e como agente preservacionista.

Diferente da lógica atualmente assistida na preservação do patrimônio cultural urbano (intervenção física que propõe novos usos ao espaço "ocioso"), o Bairro-Escola propõe uma lógica baseada primeiro no uso e na apropriação de espaços e equipamentos urbanos (principalmente, os públicos) e depois na intervenção. Além disso, uso, apropriação e intervenção estão vinculados à dinâmica social local e comprometidos com práticas e ações educativas, culturais e artísticas que fomentem a educação integral e colaborem para a melhoria das condições de vida.

Uma prática preservacionista compartilhada e baseada na participação social e local mostra-se capaz de enfrentar algumas insuficiências da política de preservação do patrimônio cultural na medida em que insere o bem cultural e a demanda por sua preservação dentro das dinâmicas sociais que os constituem. Com o intuito de proporcionar subsídios e inspirações para o desenvolvimento de práticas preservacionistas compartilhadas e baseadas na participação social e local[105], descreverei aqui o funcionamento de um Bairro-Escola, já que, por se tratar de uma proposta baseada nas dinâmicas sociais que constituem os bens culturais, não cabe aqui inventar receitas, projetos, programas ou metodologias prontos para serem aplicados a qualquer contexto.

---

trabalho em rede realizado em um Bairro-Escola opera, por sua vez, no fortalecimento simbiótico desses dois capitais.

[104] Sobre a relação entre educação e desenvolvimento local, ver Dowbor, 2006.

[105] Por se tratar de uma atuação baseada na dinâmica social local seria incoerente aqui propor possibilidades de ações ou projetos ou mesmo tomar o próprio Bairro-Escola como um possível projeto preservacionista.

Do que foi feito com o quebrar dos muros

Bairro-Escola é um projeto socioeducativo que possui uma estrutura de gestão (formada por um grupo articulador local e uma rede de parcerias) e um conjunto de tecnologias sociais (auto-formação local, agência comunitária de noticias, trilhas educativas, arranjos culturais) que se valem das potencialidades, capacidades, fragilidades e demandas sociais para proporcionar melhorias nas condições de vida e na educação. Sua atuação territorial baseia-se na aplicação da metodologia da pesquisa-ação comunitária que envolve os atores sociais locais num processo coletivo e articulado de autoconhecimento e transformação social do território.

A criação de um Bairro-Escola inicia-se pelo interesse de um ou mais atores sociais de um determinado local em desenvolver o projeto que têm, de acordo com Natacha Costa, as seguintes condições e premissas:

> a articulação de espaços democráticos de debate e construção de projetos coletivos por parte dos agentes locais, o desenvolvimento de práticas educativas que articulem o currículo formal das escolas aos saberes comunitários, a produção e livre circulação de informações sobre o território e a visibilidade e fomento dos potenciais da cultural local, em especial a ocupação positiva dos espaços e equipamentos públicos. (COSTA, 2011a, p.14)

Sua implantação é um processo que dura cerca de três anos e inicia-se com a formação, junto com o Aprendiz, de uma equipe local constituída, no mínimo, por um gestor de projetos, um articulador comunitário e um educomunicador. Essa equipe receberá formações sobre as tecnologias do Bairro-Escola e temas transversais (como, por exemplo, educação integral, comunicação comunitária, juventude e trabalho, cultura urbana etc.) e será responsável por difundir e realizar o projeto.

O primeiro passo na implantação é, de acordo com Kelian, “mapear as principais organizações e pessoas que deverão constituir o Grupo Articulador Local.” (KELIAN, 2011a, p.44). O mapeamento é também um momento de articulação e mobilização já que sua elaboração prevê o contato da equipe com os representantes das organizações para obter informações: "Nesse momento o Bairro-Escola é apresentado e as pessoas são convidadas a compor o grupo articulador.” (KELIAN, 2011a, p.44) Com esse mapa pronto, realiza-se então uma primeira reunião entre as organizações identificadas com o intuito de estabelecer uma rede de atores sociais responsáveis pelo desenvolvimento do projeto.

Como a atuação do Bairro-Escola ocorre por meio do estabelecimento de uma rede de atores comunitários coordenados por um Grupo Articulador Local. Esse grupo deve ser a expressão da comunidade, ou seja, deve ser constituído por uma diversidade e heterogeneidade de atores sociais capazes de representar a comunidade e, ao mesmo tempo, ampliar e potencializar o alcance da rede[106]. Dentre as responsabilidades do grupo, destacam-se: 1. articular, mobilizar e acionar os membros da rede e, quando necessário, buscar novos parceiros; 2 elaborar e desenvolver de forma coletiva e participativa os planos de ação e projetos. Sobre sua dinâmica e funcionamento, Kelian ressalta a rotatividade de representantes e a maneira heterogênea de participação como elementos relevantes para que o Grupo se realize como um espaço público. Para que essa dinâmica seja possível e sustentável, o Aprendiz defende a necessidade de haver – em torno de conceitos, valores e práticas em comum: boa comunicação interna; documentação de todo o processo do projeto; elaboração coletiva de procedimentos de participação no grupo e de uma carta de princípios; rotatividade dos lugares e da organização dos encontros etc.

A constituição dos Grupos Articuladores Locais ocorre através de Autoformações Locais desenvolvidas pela equipe do Aprendiz. O primeiro momento é a apresentação do relatório inicial feita pela equipe do Aprendiz e por uma equipe local, composto de mapeamentos e informações sobre as vocações do bairro, indicadores sociais, infraestrutura e equipamentos urbanos existentes, instituições públicas, privadas e mistas, organizações, associações estabelecidas na comunidade etc. De posse dessas informações sobre o território, os membros do Grupo têm a oportunidade de analisar, refletir, transformar e complementar esse relatório com outros dados e formas de ver o território. A segunda etapa da autoformação refere-se à construção coletiva de um olhar sobre a rede (um documento contendo a identificação das pessoas, área de atuação, objetivo, missão, público-alvo, referências conceituais, principais metodologias e desafios[107]). Na terceira etapa, os participantes se apresentam uns aos outros – segundo um cronograma elaborado coletivamente – com o intuito

[106] Por funcionar através de uma rede de parceiros, o Aprendiz aposta que quanto mais sua heterogeneidade representar a comunidade e tiver capacidade de atuar com legitimidade na esfera pública, maior será seu sucesso e eficácia. A rede de parcerias – assim como seu mapeamento – deve ser composta por toda sorte de atores sociais locais.

[107] O Aprendiz possui uma ficha de cadastro dos membros de um Bairro-Escola com o intuito de nortear os conhecimentos mínimos necessários de cada um na constituição da rede de parcerias e parceiros que desenvolverá o projeto. Essa ficha prevê as seguintes informações: nome da instituição, endereço e contato, perfil do público atendido (idade, quantidade, território de origem), tipo, missão, valores, resumo da metodologia de trabalho, sua atuação junto à comunidade local, relação dos principais desafios para execução de sua missão, importância do Bairro-Escola para suas ações. Com isso gera-se um banco de dados com informações sobre potencialidades, metodologias, desafios e interesses dos membros da rede.

de aproximar as pessoas e as formas de inserção e atuação territorial que desenvolvem. O somatório dos conhecimentos acumulados sobre o território e sobre a rede de atores que querem atuar nele permite estabelecer o que o Aprendiz chama de Diagnóstico Participativo Local no qual são levantadas as "condições que promovem e que impedem o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes." (KELIAN, 2011a, p.46). A partir do diagnóstico, o Grupo Articulador Local inicia o trabalho de elaboração coletiva do plano de ação do Bairro-Escola que deve prever, entre outras coisas: a definição de espaço e público/alvo, recursos necessários para cada ação, articulação de parceiros apoiadores e financiadores[108], planejamento, seleção/formação de equipes etc. A ideia é que todas as ações do Bairro-Escola sejam, ao mesmo tempo, realizadas de acordo com as responsabilidades, habilidades e competências de cada membro da rede, mas que sejam coletivas, ou seja, conhecidas, apoiadas, refletidas e avaliadas por todos. Na maioria dos casos, o que se observa não é o desenvolvimento de novas ações, mas uma forma socialmente mais eficiente e eficaz de realizá-las. Kelian ressalta que

> embora novas ações possam ser criadas, o principal objetivo do Plano é articular as iniciativas já desenvolvidas pelas organizações e potencializar seus recursos. Uma vez definido, o Plano pode suscitar, além da execução das ações e seu acompanhamento pelo grupo, a mobilização e articulação com outros parceiros, a reelaboração do Diagnóstico Participativo Local, o desenvolvimento de novas etapas de Autoformação e, até mesmo, a revisão dos princípios. (KELIAN, 2011a, p.48-49)

A constituição dos Grupos Articuladores Locais e a inserção de novos membros aliadas à produção de conhecimentos sobre o território e às ações territoriais proporcionam o fortalecimento da própria rede de parcerias e da relação entre Bairro-Escola e comunidade (e vice-versa). Kelian afirma que cada processo de Autoformação Local realizado/mediado pelo Aprendiz é singular e funciona como um espaço de compartilhamento de conceitos e práticas e de interação entre diversos e diferentes atores sociais:

> Embora exista um "menu" organizado de experiências, conceitos, textos e exercícios, cada formação é singular porque centrada no encontro das experiências e indagações de um grupo de educadores. A experiência do Aprendiz surge como disparadora de questões e não como lição a ser aprendida. (KELIAN, 2011b, p. 70)

[108] Questão definidora e limitadora do projeto e de suas ações, o financiamento deve ocorrer através de parcerias e editais. Os financiadores devem ser considerados como parceiros do projeto, sendo o alinhamento e transparência entre financiador e financiado uma condição para sua sustentabilidade.

A Autoformação Local trabalha com conceitos como território e comunidade à luz da própria experiência de vida dos sujeitos envolvidos no projeto. Nesse processo de formação, Kelian ressalta os mapeamentos como um exercício permanente cujo instrumental proporciona (re)conhecer não só a comunidade escolar, mas seus arredores e sua teia de relações sociais, e organizar as fontes e espaços de aprendizagens disponíveis no território: centros culturais, bibliotecas, museus, arquivos, empresas, universidades, associações, sindicatos e pessoas da comunidade etc. A Auto-formação constitui-se um processo de (re)conhecer-se, (re)conhecer o outro e (re)conhecer o lugar em que vive, cujos conhecimentos servem para fomentar intervenções territoriais.

Outro pilar de sustentação do Bairro-Escola é a comunicação – produção e circulação de informação entre os participantes e a comunidade de forma a promover novas aprendizagens e disseminar suas produções e realizações pelo bairro. O Aprendiz entende a comunicação como um ato educativo e a educação como um processo de comunicação. De acordo com Singer, "educar significa se envolver em múltiplos fluxos de comunicação, os quais serão tantos mais educativos quanto mais rica for a trama de interações comunicativas" (SINGER, 2011a, p.27).

Comunicação, assim, não se refere a um processo de transmissão de informação, mas a alteração dos transmissores e receptores (interlocutores) – "comunicação modifica os sujeitos interagentes (e só acontece quando tal modificação acontece)" (FRANCO, 2012, p.30). Portanto, não é possível encarar a comunicação somente como uma ação de informação, trata-se de um ato de formação baseada na interação entre diferentes pessoas mediado pela transmissão-recepção de informação[109]. Nesse sentido, a escolha das informações e da forma de transmissão são fundamentais para realizar uma comunicação comunitária: feita para e pela comunidade.

Para a bióloga e gestora do Programa Aprendiz COMGÁS Ivy Moreira, a comunicação é um elemento vital para a consolidação e continuidade de um Bairro-Escola,

[109] De acordo com Augusto de Franco, especialista em redes sociais, "há características da interação que não se resumem àquela transmissão-recepção de conteúdos evocada pelo uso corrente do conceito de informação. Em uma rede social é como se as pessoas estivessem emaranhadas e a modificação do estado de uma pessoa em-interação com outra acaba alterando o estado dessa outra sem que, necessariamente, tenha havido a transmissão voluntária (e, talvez nem mesmo involuntária) de uma mensagem da primeira para a segunda." (FRANCO, 2012, p.31)

sendo necessária a existência de uma equipe específica responsável pela coordenação, elaboração e realização de um plano de ação presente em todas as etapas do projeto[110].

A equipe de comunicação de um Bairro-Escola pode se organizar naquilo que o Aprendiz chamou de Agências Comunitárias de Notícias. De acordo com Singer, "os meios de comunicação que compõem a agência realizam a pesquisa-ação, na medida em que criam espaços para o compartilhamento das reflexões produzidas" (SINGER, 2011a, p.29). Para realização da comunicação comunitária, faz-se necessário, de acordo com Ivy Moreira:

> A análise de todos os públicos com os quais o projeto se relaciona, observando com cuidado cada uma das etapas da iniciativa e suas atividades previstas; o que se espera de cada público; como conhecer melhor este público, buscando a maneira mais eficiente de se comunicar com ele; analisar os tipos de comunicação disponíveis e a relação custo/benefício: cartas, *e*-mails, site, folheto, folder, informativo, relatório de atividades, faixa, convite, *flyer*, revista etc.; definir o que será comunicado, a mensagem propriamente dita. Atenção: para cada público, a mensagem pode ser diferente; a periodicidade de comunicação com cada público, para se conseguir um resultado satisfatório; a responsabilidade por este relacionamento. (MOREIRA, 2011a, p.96)

Autoformação-Local e Agência Comunitária de Notícias são, portanto, tecnologias sociais que sustentam o funcionamento de um Bairro-Escola. A ação educativa e territorial do projeto é desenvolvida através de Trilhas Educativas e Arranjos Culturais. O Aprendiz acredita que as ações de caráter educativo, cultural e artísticos são as mais propícias para o desenvolvimento simultâneo da educação integral e das condições de vida de um território. Ao compreender a cultura como um instrumento de transformação de relações e espaços, o Aprendiz defende as ações educativas, culturais e artísticas comunitárias como forma de requalificar a vida dos bairros, estimulando assim o uso, o usufruto, a circulação e a corresponsabilização dos espaços públicos pelas pessoas do bairro:

> Usar e compartilhar os territórios geram pertencimento e relação de comunidade entre as pessoas, que dialogam para construir suas subjetividades. Por meio da aprendizagem comunitária, os sujeitos desenvolvem autonomia para ocupar os espaços e se percebem criadores de cultura e não apenas espectadores. Defendida pelos situacionistas como antídoto para a espetacularização da vida, a participação ativa dos indivíduos em todos os campos da vida social pode ser uma saída para a fragmentação e o distanciamento comunitários. (PAZZANESE, 2011, p. 29)

[110] Na fase inicial, por exemplo, essa equipe deve apresentar o projeto – suas propostas e possíveis impactos – para a comunidade e articular-se ao Grupo Articulador Local (participando do seu processo de Autoformação) com o objetivo de colaborar com a produção, sistematização e disseminação dos conhecimentos sobre o território. Na etapa seguinte, o plano de comunicação deve fomentar a mobilização, o relacionamento e o estreitamento de laços com os diversos públicos envolvidos nas ações, estimulando a relação de confiança e credibilidade da comunidade e do Bairro-Escola. Na última etapa, deve focar a disseminação dos resultados como forma de legitimar e valorizar as ações realizadas e prestar conta aos parceiros apoiadores e financiadores.

As ações educativas desenvolvidas pelo Bairro-Escola tomam a forma de Trilhas Educativas – "caminhos pedagógicos, percursos de aprendizagem nos quais campos diversos do conhecimento se organizam como contextos temáticos, integrando a escola à cidade" (SARDENBERG, 2011b, p.22). Segundo Bia Goulart, "as trilhas não são a escola nem o parceiro, mas o que os une" (GOULART, 2010, p.55). Por constituit-se pela própria trama, as trilhas são desenvolvidas no caminhar dos percursos de aprendizagem e tendem a fortalecer e ampliar a rede de parcerias do Bairro-Escola. Nas trilhas, os espaços e atores sociais da comunidade, do bairro e da cidade são considerados educativos. Ao articular escola e contexto local, as experiências escolares encontram e ressignificam as experiências da vida social e vice-versa. De acordo com Agda Sardenberg[111] essa proposta pedagógica considera o conhecimento como "um processo global, construído a partir da integração de aspectos cognitivos, emocionais e sociais" (SARDENBERG, 2011b, p.25).

As trilhas podem ser organizadas e planejadas de diversas formas. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, as trilhas educativas pretendem também afirmar o educando como um ator social de seu contexto: sujeito e objeto de aprendizagem não estão dissociados, sendo a intervenção parte fundamental do processo de aprendizagem.

Baseada na pedagogia de projetos de John Dewey, essa tecnologia social defende a ideia do "aprender fazendo" e busca proporcionar a participação, discussão, definição e reflexão dos educandos em seu próprio processo de aprendizagem. A pedagogia de projetos imprime o desafio de transformar as práticas pedagógicas escolares, com outras abordagens, perspectivas e apropriações do currículo escolar[112]. Na medida em que articula diferentes saberes – científicos e comunitários – e estabelece um currículo flexível concebido a partir das oportunidades educativas da cidade e das questões oriundas da comunidade do entorno da escola, ampliam-se as possibilidades de formação integral dos educandos.

---

[111] Agda Sardenberg é psicóloga pela USP e atuou como orientadora educacional da Lumiar e coordenou o programa de gestão democrática da Escola Sara Mazzeo Alves, em Mairinque-SP. Além disso, é sócio-fundadora do Instituto de Educação Democrática Politeia e coordenadora do Núcleo Aprendiz da Praça da Associação Cidade Escola Aprendiz.

[112] Dentro dos preceitos do Bairro-Escola, o currículo escolar é entendido "como seleção cultural e política daquilo que se considera desejável que os estudantes aprendam; deve, na concepção do Bairro-Escola, refletir o tipo de instituição escolar que uma determinada comunidade deseja. Partindo de uma visão educacional na qual as dimensões corporais e afetivas não estejam relegadas a um plano secundário em relação ao desenvolvimento intelectual e em que os saberes da comunidade não estejam subordinados aos saberes acadêmicos, o currículo pode superar, a partir de uma proposta consistente e integradora, a divisão entre ensino formal e informal, entre turno e contra-turno, entre o fazer e o pensar." (SARDENBERG, 2011b, p.22)

Segundo Sardenberg, as Trilhas Educativas devem proporcionar oportunidades educativas que, ao devolver a cidade às crianças, jovens e adolescentes, promovam o desenvolvimento da autonomia e da liberdade crítica: “faz-se necessário e urgente que as cidades possibilitem às crianças saírem às ruas, adquirindo autonomia na sua relação com o território. Esse é definitivamente, o melhor indício de uma cidade sã e bem desenhada” (SARDENBERG, 2011b, p.30-31). Goulart, por sua vez, compara as Trilhas Educativas a um jogo de ligar pontos, no qual os pontos são os atores e espaços da cidade que compõem a rede de parceiros do Bairro-Escola. Trata-se, portanto, de um "jogo-de-ser-urbano"que tem como princípio o poder transformador e pedagógico da experiência:

> Sabemos que a experiência de lugar molda nosso entendimento do mundo e nossas atitudes sobre ele. O espaço define oportunidades e limitações para as pessoas. O ambiente construído influi na constituição da identidade de cada um com elementos do espaço – diverso e múltiplo. Essas identidades vão compor as identidades dos lugares, que vêm carregadas de memórias, ideias e sentimentos. Essas inter-relações implicam sentimentos de correspondência e de identificação entre nós e os lugares vividos. Essa identificação com os lugares traz o conforto que toma o lugar de medo, transforma a desconfiança em confiança, a inércia em movimento. (GOULART, 2009, p.77-78)

As ações culturais e artísticas (também com caráter educativo) são, por sua vez, desenvolvidas por meio de Arranjos Culturais – um desenho coletivo e participativo de atores e espaços culturais locais capaz de criar oportunidades criativas de aprendizagem através de intervenções artísticas e culturais no bairro. De acordo com a psicóloga e coordenadora do Ponto de Cultura Escola da Rua, Gisele Porto, a sustentação dos Arranjos Culturais deve-se ao entendimento de cultura como “elemento integrante da identidade de cada indivíduo e coletividade, e como matéria-prima para o desenho das relações entre as pessoas e destas com seu espaço e tempo” (PORTO, 2011, p. 47).

Nessa perspectiva a cultura, sob os Arranjos Culturais, torna-se um “instrumento de promoção do desenvolvimento humano, integral e libertador” (PORTO, 2011, p.47). De acordo com Regina Egger Pazzanese (ex-coordenadora do Núcleo de Comunicação Comunitária do Aprendiz), os Arranjos Culturais partem da relação conceitual entre território e cultura:

> Cultura como uma variedade de expressões e intervenções humanas que se dão em territórios, estes entendidos como locais (grandes ou pequenos, rurais ou urbanos) comuns às pessoas que por ele circulam – sendo, portanto, comunitários. (...) território como um espaço composto por diversas culturas em constante negociação,

> na tentativa de construir e desconstruir identidades em meio a interesses econômicos, sociais e políticos diversos. (PAZZANESE, 2011, p.19)

Os Arranjos Culturais, dentro do projeto Bairro-Escola, organizam-se em espaços pré-determinados e previamente articulados por processos coletivos, nos quais os atores sociais envolvidos no Bairro-Escola devem juntos descobrir, ampliar, difundir, interferir e mobilizar as pessoas que promovem a cultura local. De acordo com Porto, a constituição de um Arranjo Cultural deve ser realizada por meio de ações/intervenções estratégicas no bairro com o objetivo de potencializar e democratizar a produção artístico-cultural local e o seu acesso pela comunidade. Para que um Arranjo Cultural tenha legitimidade local e alcance seus objetivos, é necessário o reconhecimento, valorização e articulação desses ativos culturais, e a escuta atenta das necessidades e aspirações da comunidade:

> o processo somente será sustentável se possibilitar aos participantes a assimilação de suas individualidades e um envolvimento significativo com a proposta. Isso porque, na realização do desenho do Arranjo Cultural, o sentido é dado pelos indivíduos mobilizados e pelos coletivos que os comportam. (PORTO, 2011, p.48)

A proposta de educação integral e comunitária do Bairro-Escola funciona, portanto, através de interações e conexões entre essas tecnologias sociais. Contudo, trata-se, antes de mais nada, de premissas, conceitos, ideias e instrumentos para articular e mobilizar diversos e distintos atores sociais locais em prol de melhorias e aprimoramentos da educação e das condições de vida.

> A proposta do Bairro-Escola é a de contribuir para que comunidades despertem em seus atores o espírito criativo e a noção de pertencimento àqueles territórios. Apropriar-se de forma comunitária do que é publico é do que tratam as tecnologias sociais trabalhadas de forma sistemática na Associação Cidade Escola Aprendiz. (PAZZANESE, 2011, p.31)

Embora esteja focado na educação de crianças, jovens e adolescentes, a proposta do Bairro-Escola envolve a interação de diversas gerações e encara todas as ações e etapas de implantação como um processo de aprendizagem. Portanto, as tecnologias sociais e suas ferramentas de gestão servem como suporte para que haja interações sociais (capital humano e social) comprometidas com um projeto de cidade e educação pautados pela afirmação e exercício da cidadania e do direito à cidade postulado por autores como David Harvey e Henri Lefebvre (2001).

Em síntese, Singer assim define o funcionamento de um Bairro-Escola com suas tecnologias sociais, metodologias e instrumentos:

> O grupo articulador local possibilita a integração de organizações, setores, equipamentos, projetos, políticas e recursos em torno de um projeto educativo comum. O caminho da autoformação pretende que não se desperdicem as múltiplas experiências da comunidade e que novos conhecimentos possam ser construídos, valorizando as diferenças. Intervenções criativas coletivas chamam a atenção da comunidade para espaços e equipamentos públicos. As agências comunitárias de notícias fortalecem todo o processo, criando fluxos solidários entre potenciais comunicadores do bairro. Os jovens têm sua potência reconhecida ao participarem como agentes comunitários. Assim, com base nestas tecnologias articuladoras pela pesquisa-ação, a comunidade se apropria do que é público, descobre sua vocação e se transforma em um lugar educador para as novas gerações. (SINGER, 2011a, p.31)

Pesquisa-ação como atitude territorial

A Pesquisa-ação Comunitária é a metodologia pela qual o Bairro-Escola e suas tecnologias sociais se realizam. Formulada ao longo das experiências e dos projetos realizados pelo Aprendiz, essa metodologia tem como base teórica autores como John Dewey, Paulo Freire e Boaventura Souza Santos[113].

Ela só foi sistematizada e assim denominada por volta de 2008, quando o Aprendiz, na medida em que disseminava o Bairro-Escola pelo Brasil, percebeu que para além da formação de educadores comunitários, deveria atuar junto às comunidades e bairros interessados no projeto e na estruturação de Grupos Articuladores Locais. De acordo com Kelian, a metodologia dá "conta de uma forma de sistematização (ou pesquisa) com olhos voltados para a prática, de uma formação que fosse um compartilhar de conhecimentos (ou autoformação) e de uma gestão comunitária baseada na produção dos participantes" (KELIAN, 2011a, p.40). Trata-se de um processo coletivo (comunitário) no qual teoria e prática formam uma unidade

[113] A Pesquisa-Ação Comunitária aproxima-se da ideia do ato de pensar como um método de aprendizagem, defendida pelo filósofo e educador norte-americano John Dewey, que entendia o pensamento através dos seguintes estágios: "a experiência; a necessidade de dados para suprir as condições indispensáveis à análise da dificuldade que se apresentou naquela situação; sugestões, inferências, interpretações conjecturais, suposições, explicações, ideias; novas experimentações com base nas novas ideias." (SINGER, 2011a, p.24) Por sua vez, essa metodologia aproxima-se da impossibilidade da transmissão unilateral e vertical de ideias e conhecimentos, assim como da necessidade da unidade dialética entre prática e teoria no processo pedagógico defendidas pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire. Da Pesquisa-Ação Comunitária surge assim, um novo conhecimento, produto do encontro entre os saberes técnico-científicos e os saberes comunitários, concordando assim com a leitura do sociólogo português Boaventura Souza Santos sobre a relevância e o papel do conhecimento decorrente da prática cotidiana e de sua relação com a ciência.

dialética, sujeito e objeto de pesquisa, investigação, produção de conhecimento e ação prática não se encontram dissociados. De acordo com Singer:

> A pesquisa-ação é um processo coletivo, no qual sujeito e objeto do conhecimento não estão dissociados. Ela segue um ciclo no qual uma transformação social é planejada, desenvolvida, descrita, avaliada e, por fim, analisada. Com isso, aprende-se mais, no decorrer da experiência, tanto a respeito da prática quanto da teoria. (SINGER, 2011a, p.20)

Essa metodologia não se propõe a ser neutra, mas sim a alterar o objeto que serve de mediação ao aprendizado. Pretende assim ser uma experiência única que gera resultados concretos e práticos cujo processo não pode ser previamente definido, já que é o próprio desenvolver da pesquisa comunitária o responsável por apontar e escolher as soluções, caminhos e formas de ação. Válido para várias áreas do conhecimento, tal metodologia tem os seguintes pressupostos:

> 1. Qualquer pesquisa-ação propõe uma inovação ou mudança em determinada situação;
> 2. Projeta-se a mudança com base na compreensão coletiva de um determinado contexto;
> 3. A pesquisa-ação busca ser sustentável. Sua sustentabilidade é dada pela continuidade do projeto enquanto houver interesse e necessidade;
> 4. Os instrumentos metodológicos desenvolvidos estão a serviço da prática (e não o contrário, como costuma ocorrer);
> 5. Os processos decisórios envolvidos na pesquisa-ação são sempre participativos e colaborativos;
> 6. A ação é acompanhada de uma reflexão sistemática, que dá base aos processos decisórios;
> 7. A documentação da pesquisa é sistematizada na forma de portfólios;
> 8. Os resultados alcançados servem à prática e também à teoria, na medida em que a sistematização do processo possibilita a sua generalização;
> 9. Os conhecimentos construídos são disseminados pela sociedade, ultrapassando os limites da comunidade acadêmica. (SINGER, 2011a, p.21)

O autoconhecimento desencadeado por um processo de pesquisa-ação tem, segundo essa educadora e socióloga, um duplo objetivo: a melhoria da comunidade e a aprendizagem dos atores sociais envolvidas no projeto. Trata-se, portanto, não somente de uma metodologia de produção de conhecimentos, mas "uma atitude, um modo de ver o mundo" (SINGER, 2011a, p.24), uma forma de conhecer e intervir no espaço a fim de transformá-lo:

> Para conhecer, o indivíduo tem que se envolver com a informação, se mobilizar por ela, assumir uma atitude exploratória. A pesquisa-ação coloca os atores em situação de produzir, circular e utilizar informações, além de orientar ações decidindo com base em considerações estratégias e táticas, tudo isso no contexto de uma atividade

> planejada. Uma situação de aprendizagem que ultrapassa a visão escolarizada, portanto. (SINGER, 2011a, p.25-26)

Pedagogicamente, a pesquisa-ação é uma metodologia que permite desenvolver processos educativos dialógicos confirmando o compromisso do Bairro-Escola como desenvolvimento e formação de sujeitos sociais autônomos e críticos – ou seja, de cidadãos. Ao aliar conhecimento e prática (práxis), a aplicação dessa metodologia garante às ações do Bairro-Escola, promover a apropriação comunitária da esfera e da coisa pública. De acordo com Singer, os processos de autoformação e gestão territorial democrática revelaram – ao longo da experiência do Aprendiz – haver desperdício e autocracias na administração dos recursos públicos:

> As políticas públicas são invariavelmente desperdiçadas quando não há boa articulação entre os níveis de governo, secretarias e equipamentos encarregados de promovê-las, ou seja, quando estes não dialogam nem convergem. Também são autoritárias quando formuladas e impostas pelos órgãos centrais do governo, com critérios de gestão e avaliação definidos de maneira centralizada e sem participação dos cidadãos diretamente envolvidos. (SINGER, 2011a, p.29)

Essa metodologia é um instrumento de aprendizagem que pode ser utilizado para que comunidades, organizadas e comprometidas com seu território, percebam seu próprio potencial e reconheçam que têm condições suficientes para promover as transformações desejadas/necessárias ao seu próprio desenvolvimento social.

Podendo ser aplicado em qualquer contexto, tal metodologia apresenta algumas ferramentas, dentre as quais destaco o mapeamento por sua capacidade de auxiliar o processo de construção e organização do conhecimento e sua transformação em ações e intervenções. Segundo Moreira, o mapeamento é uma ferramenta importante que permite ao grupo olhar para si e para o território em que atua, reconhecendo os saberes, os hábitos e as práticas locais cotidianas, assim como as relações e interações sociais estabelecidas no mundo do trabalho, das ciências, das tecnologias, das artes etc.

O mapeamento dos potenciais educativos da comunidade é o primeiro passo para a constituição da rede de atores sociais que formará o Bairro-Escola. A ideia é que o mapeamento inicial alimente e seja alimentado por todas as etapas e ações do projeto. Ele é construído para ser paulatinamente reconstruído. Sua função é conter todo tipo de informação

sobre a comunidade[114] que sirva aos interesses e demandas locais. É importante que suas informações sejam registradas, sistematizadas e organizadas em suportes de fácil acesso a comunidade (cartografias, tabelas, relatórios, jornais, *software* etc.). Como um instrumento de pesquisa-ação comunitária, o mapeamento deve ser realizado e alterado de forma coletiva e democrática, contando com a colaboração de toda sorte de atores sociais locais que participam do Bairro-Escola: famílias, vizinhos, instituições, órgãos públicos, equipamentos públicos e privados etc. Os exercícios de mapeamento são ricos e relevantes na medida em que levantam questões, produzem conhecimentos e desencadeiam ações estratégicas diversas – desde a elaboração de trilhas educativas e arranjos culturais à reformulação de currículos escolares e resolução de problemas comunitários.

Para além da sua aplicação prática, Goulart ressalta que os processos de mapeamento são exercícios de ser-urbano (cidadania) que permitem praticar identificação e compreensão das lógicas e arranjos espaciais da cidade. Ao gerar uma visão mais ampliada da realidade urbana, os resultados desse exercício ressaltam os potenciais locais e sinalizam possíveis formas de intervenção e transformação desta realidade:

> Nesse sentido, a investigação cartográfica é um poderoso instrumento para a construção de sentidos, de identidade(s) e de pertencimento(s), contribuindo muito para o processo de formação dos cidadãos-aprendizes enquanto sujeitos coletivos e transformadores. (GOULART, 2009, p.72)

Os conhecimentos territoriais que orientam as ações do Bairro-Escola são constituídos por cruzamentos, sobreposições e justaposições de informações de diferentes mapeamentos (e outras fontes, formas e ferramentas de conhecimento). O Aprendiz discorre sobre cinco tipos de mapas, a saber: mapa dos visíveis, dos invisíveis, das oportunidades formativas, dos indicadores sociais[115] e das parcerias. De acordo com Moreira:

> O Mapa dos Visíveis é voltado ao patrimônio material, ou seja, à infraestrutura existente naquele território (prédios, casas, praças, escolas, equipamentos urbanos, públicos e privados). Já o Mapa dos Invisíveis focaliza o uso dos lugares e a qualificação das relações ali presentes, tais como um muro pichado, uma praça abandonada, um lugar sempre cheio de gente e com música ao vivo, outro que

[114] É relevante que as informações sobre a comunidade abranjam tanto o caráter objetivo do território – perfil de pessoas da comunidade, tipos de estabelecimentos e usos do espaço, perfil das atividades realizadas, infra-estrutura, serviços urbanos disponíveis etc. – quanto o subjetivo – cheiros, sons, sensações e memórias próprios do bairro etc.

[115] "Os indicadores sociais apontam as escolas e bairros com maior nível de vulnerabilidade e que mais necessitam dos benefícios promovidos pela Educação Comunitária. A identificação acontece a partir do cruzamento de diferentes dados, entre eles o cadastro do programa Bolsa Família, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), os níveis de violência e as pesquisas de avaliação educacional." (ASSOCIAÇÃO, 2007, p.27)

> registra altos índices de assaltos, outro que emociona qualquer um que passa, e assim por diante. As formas de circulação e comunicação disponíveis também fazem parte destes mapas. Um Mapa das Oportunidades Formativas identifica todos os lugares, instituições e pessoas que desenvolvam ações pedagógicas e formativas ou que tenham este potencial, ainda que não revelado. Tanto aqueles que estão mais diretamente ligados a esta função – como as escolas públicas e privadas, as bibliotecas, os museus, centros culturais, cinemas, sebos, contadores de histórias etc. – quanto aqueles cuja intencionalidade pedagógica pode ser acionada a qualquer momento – uma praça, os caminhos, o posto de saúde, o mercado, feiras, um músico tocando numa esquina, as esquinas, os grafiteiros, o desenho grafitado no muro – todos fazem parte do Mapa das Oportunidades Formativas. E, por fim, há o Mapa das Parcerias diretas e indiretas com as escolas do bairro, ou seja, instituições e indivíduos que já se articulam com as instituições de educação. (MOREIRA, 2011a, p.94-95)

Esse conjunto de mapeamentos permite que o território possa ser conhecido de uma maneira menos simplificada, simplificadora e estática. Esse conhecimento territorial, por sua vez, permite que uma rede de parceiros (Grupos de Articuladores Locais) desenvolva ações e intervenções mais integradas à dinâmica social local e também mais integradoras – promovendo assim um desenvolvimento social local.

Através de uma organização em rede e do desenvolvimento de ações e intervenções urbanas de caráter educativo, cultural e artístico, o Bairro-Escola realiza seu projeto de educação integral e gestão democrática do território. Embora tente se efetivar através uma organização horizontal, seus mecanismos e instrumentos ainda respondem de forma mais eficaz à interação de organizações hierárquicas (sejam elas públicas, privadas ou mistas). Talvez essa resistência a horizontalidade – que, entre outras coisas, dificulta a participação e representatividade de pessoas sem vínculos institucionais – seja um reflexo (distorção) da nossa própria cultura social.

Contudo, frente ao que foi realizado no seio do tecido urbano da grande maioria das cidades brasileiras – gestão territorial nas exclusivas e autorizadas mãos do poder público, educação como um precário direito ofertado pelo poder público ou um privilegiado serviço privado – a proposta de educação integral e comunitária desenvolvida pelo Aprendiz traz alguns pontos interessantes: a própria ideia de rede de parcerias para pensar e intervir no território e na educação; a promoção dos atores e espaços da comunidade como agentes de seu próprio desenvolvimento social; a interação entre diferentes setores da coisa pública – saúde, emprego, educação, segurança etc.; o uso e apropriação da esfera pública pela comunidade através de ações e intervenções educativas, culturais e artísticas etc.

A aplicação da pesquisa-ação comunitária em suas ações (que aliam o ato de conhecer à ação prática e interventiva) garante que, ao ser realizada, a comunidade auto(re)conhecida

seja acionada e sinta-se hábil a intervir na esfera pública e se apropriar da coisa pública. Dessa forma, tenta-se romper a lógica clientelista e paternalista que rege a relação Estado e sociedade e proporcionar aos cidadãos oportunidades de exercitar sua cidadania e ter direito à cidade.

Para as práticas preservacionistas do patrimônio cultural urbano, talvez essa experiência de educação integral e comunitária ofereça um material prático-metodológico-teórico interessante para pensar em formas e alternativas não somente para se aproximar da população, mas para permitir que ela se afirme como detentora de referências e bens culturais e torne-se assim um agente efetivo de preservação (e não somente um colaborador ou um cliente). Tal aproximação da dinâmica social de um bem cultural, como um sítio histórico urbano, permite também uma leitura e apropriação menos fragmentada do fenômeno sociocultural, rompendo assim as rígidas e estáticas categorias com as quais operam a política nacional do patrimônio cultural.

Capítulo 3

Outra forma de ver o território incita outras formas de apropriação e preservação do patrimônio cultural urbano.

[inspiração]
O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(BARROS, 2010, p.303)

Incitado pelas reflexões e provocações dos territórios educativos e do projeto Bairro-Escola e dos incômodos com a práxis preservacionista, revisitei o Centro Histórico de Natal com outro olhar. Infelizmente as condições políticas da pesquisa de mestrado e do Iphan/RN impediram-me que este revisitar tivesse também outra postura, obrigando certa distância ("imparcialidade científica") em relação a meu objeto de estudo o que me impediu de testar a metodologia da pesquisa-ação comunitária[116]. Apesar disso, essa pesquisa de campo permitiu construir outro olhar, atribuir outros significados a esse bem cultural que, por sua vez, sinalizam potencialidades e possibilidades para sua preservação.

Como exposto no capítulo anterior, entender a potencialidade educativa de qualquer espaço e individuo traz consigo uma mudança paradigmática não só no universo da educação, mas na forma como encaramos o espaço e a vida pública. Contudo, não se trata de uma mudança inexequível, sendo um de seus problemas/desafios iniciais, a descoberta, a organização e a positivação daquilo que foi visto como potencialidades educativas locais.

Ciente das dinâmicas sociais que constituem este sítio histórico – ou pedaço da cidade – adaptei ao meu contexto algumas metodologias e instrumentos do Bairro Escola com o intuito de construir uma leitura do Centro Histórico de Natal que apontasse alguns de seus

[116] O tempo de desenvolvimento da pesquisa de mestrado no PEP/MP não é o mesmo tempo de desenvolvimento de um projeto socioeducativo baseado na articulação comunitária. Paralelo a condição contratual do PEP/MP, o desenvolvimento da minha pesquisa não encontrou reverberação ou qualquer apoio do então gestor do Iphan/RN. Nesse contexto, evitei entrar em contato e diálogo com qualquer agente social do Centro Histórico de Natal para evitar possíveis expectativas dentro da comunidade e desgastes entre seus membros e o Iphan/RN. Por isso não realizei a metodologia da pesquisa-ação comunitária tal como desenvolvida pelo Aprendiz.

potenciais educativos. Para isso, realizei aquilo que o Aprendiz chama de mapeamento dos visíveis e mapeamento dos indicadores sociais (ASSOCIAÇÃO, 2007, p.25-26).

Tal mapeamento teve por objetivo inicial, identificar, organizar e sistematizar possibilidades e potencialidades educativas desse sítio com o intuito de desenhar uma proposta compartilhada de preservação baseada na participação social local e não em PPPs. Não se trata, portanto, de um exercício para a constituição de um Bairro-Escola no Centro Histórico de Natal, mas na utilização da sua metodologia para testar potencialidades do conceito de territórios educativos para a prática preservacionista desse sítio.

A composição dos indicadores sociais desse bem cultural foi construída com base nos dados presentes no Anuário 2010-2011 de Natal. Trata-se de dados sobre o perfil populacional, as atividades econômicas e as condições de habitação e de infra-estrutura dos três bairros que compõem o Centro Histórico de Natal.

O mapeamento dos visíveis do Centro Histórico de Natal foi realizado por meio de pesquisa de campo nas poligonais de tombamento e entorno, entre novembro e dezembro de 2012[117]. Foram levantados equipamentos e instituições públicos, privados e mistos (visíveis) de caráter político, cultural, comunitário, educativo etc. (ver apêndices 4 e 5), como por exemplo, bibliotecas, museus, teatros, projetos sociais, ONGs, associações de bairro, órgãos públicos, empresas privadas, sindicatos etc.

O desvelar desses potenciais anuncia-se como indício e subsídio para outra prática preservacionista, aquilo que Paulo Freire denominava como inédito viável (2005) – uma futuridade a ser construída através da superação de situações-limites. Apesar de serem dados iniciais e parciais[118], trata-se de um primeiro passo, um diagnóstico que serve como base para a construção de um Plano de Ação territorial compartilhado, participativo e integrado ao território.

Não convém nesse ponto de desenvolvimento que a análise dos potenciais educativos do Centro Histórico de Natal indique possibilidades de ação, projetos ou programas sócio-educativos. Por tratar-se de uma atitude de corresponsabilidade pelo território, cabe aos próprios atores engajados e comprometidos com esse território apontar, decidir e realizar

[117] As informações contidas nesse mapeamento referem-se a realidade desse bem cultural no momento da pesquisa. É possível que alguns dados já estejam desatualizados, devido às mudanças governamentais ou à própria dinâmica das instituições e equipamentos estabelecidos nesse pedaço da cidade.

[118] Esse mapeamento é sempre um exercício, parcial, insuficiente e inconcluso e isso não deve ser encarado como um limitador ou um impedimento à seu uso e ação. Embora seja uma ferramenta muito importante e potente para compreender e organizar o território, o mapeamento não é um exercício capaz de dar conta da totalidade e complexidade do fenômeno urbano.

quais ações e projetos serão desenvolvidos nesse pedaço da cidade. Por isso, apresentarei somente uma análise dos dados desses exercícios.

O mapeamento de um par de pés.

A pesquisa de campo foi realizada por um par de pés e olhos nos períodos matutinos e vespertinos de dias comerciais tendo como recorte espacial as poligonais de tombamento e entorno definidos pelo Iphan, por tratar-se de uma proposta de ação pensada nesse e para esse órgão. Apesar de ter as poligonais de tombamento como orientadoras da pesquisa de campo, incluí os dois lados dos logradouros que servem como fronteira desse bem cultural, denominando o lado de fora, no quadro do apêndice 5 e, ao longo do texto, como "área vizinha". Não me furtei tão pouco em incluir também instituições estabelecidas fora das poligonais (classificadas como “fora”)[119].

Percorrer as ruas do Centro Histórico nesses dias e horários, com um olhar imbuído das questões colocadas pelo Aprendiz no Bairro-Escola permitiram-me realizar outra leitura desse bem cultural. As informações contidas neste mapeamento são o primeiro passo do primeiro passo para a construção de um projeto educativo baseado no conceito de territórios educativos: trata-se do levantamento e localização de instituições e equipamentos – potenciais educativos importantes, de acordo com Kelian (2010a), por dar corpo, sustentação e credibilidade a projetos baseados na co-responsabilidade e na participação social. A substância da potência revelada por esse exercício, contudo, encontra-se no cruzamento e diálogo com outras fontes e olhares sobre esse mesmo território.

Baseado nas discussões e técnicas do Aprendiz, meu levantamento levou em consideração a presença de instituições e equipamentos que apresentassem pelo menos um dos seguintes critérios: caráter público[120], capilaridade social e comunitária[121], atuação no recorte territorial definido pelo Iphan, caráter educativo e/ou cultural de suas atividades,

[119] A inserção das instituições "fora" deve-se ao estabelecimento de relações entre elas e o Iphan em ações de preservação do Centro Histórico de Natal.
[120] Esse caráter fica ainda limitado ao fato de ser a instituição ou o equipamento público. No entanto, com o desenvolvimento do Bairro-Escola é possível que a iniciativa privada torne-se de interesse social, aproximando-se assim, de um caráter público.
[121] Por capilaridade compreende-se o alcance social ou a capacidade de articulação social e comunitária de uma instituição ou equipamento.

produção de conhecimento sobre esse território, e possibilidade de parceria/financiamento. Ainda que a metodologia utilizada não permita visualizar as potencialidades de cada instituição ou equipamento levantados, ela aponta uma possibilidade real de investir nessa forma de atuação.

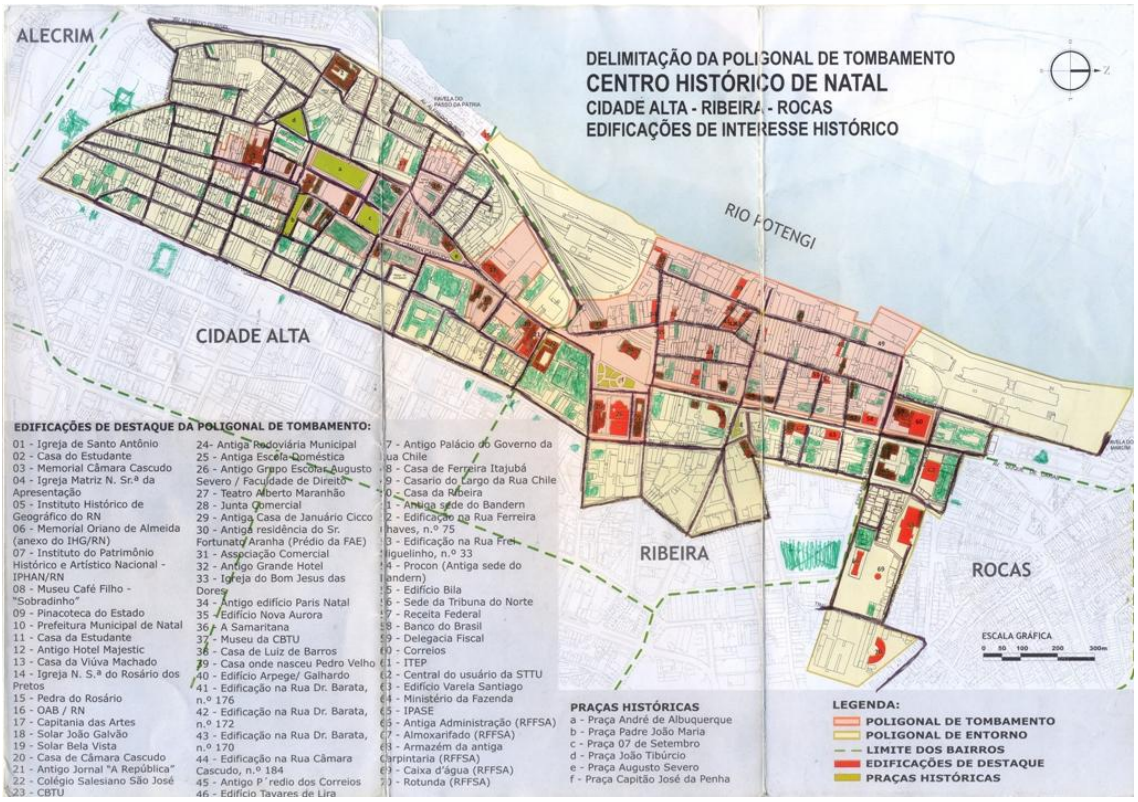


Figura 3: Folder difundido pelo Iphan/RN em Natal sobre o Centro Histórico de Natal, utilizado na pesquisa de campo para demarcar a localização dos equipamentos e instituições estabelecidos nesta área (hachuras em verde) e para controlar as ruas, avenidas, becos e travessas percorridos (traços pretos). Digitalizado e alterado por esse autor.

Para facilitar a sistematização, organização e leitura das informações da pesquisa de campo, dividi as 168 instituições e equipamentos levantados em dez categorias baseadas segundo seu caráter ou tipo de atividade desenvolvida, a saber:

1. Sindicatos e associações de classe: instituições históricas de grande capilaridade social e territorial, atuação e articulação comunitária e produção de conhecimentos. Representam 20% das instituições e equipamentos estabelecidos no Centro Histórico de Natal.

2. Associações da sociedade civil: apresentam interessante capilaridade social e comunitária, além do caráter político, público, atuação e produção de conhecimento local. São 7% das instituições e equipamentos do Centro Histórico de Natal.

3. Empresas (de capital misto) e órgãos públicos: têm caráter público, realizam políticas públicas e ações de diversos setores e produzem conhecimentos sobre o

território. Destaque para os editais de fomento a projetos educativos, culturais e artísticos das empresas de capital misto. Representam 27% das instituições e equipamentos desse bem cultural.

4. Acervos documentais e memória: as instituições dessa categoria têm um caráter público relevante e um potencial cultural, educativo e de produção de conhecimento importante para aprofundar o conhecimento sobre o território. Compõem 4% das instituições e equipamentos do Centro Histórico de Natal.

5. Ensino e pesquisa: instituições de relevante capilaridade e atuação na comunidade (crianças, jovens, adolescentes e familiares) que desenvolvem atividades eminentemente públicas – educação, cultura, produção de conhecimento. São 11% das instituições e equipamentos estabelecidos nesse bem cultural

6. Esportes: equipamentos e instituições com capilaridade e atuação local de função desportiva, educativa e cultural. Representam apenas 3% das instituições e equipamentos do Centro Histórico de Natal.

7. Arte e cultura: apresentam capilaridade e atuação na comunidade local, possuem função cultural, educativa e de produção de conhecimento e geram movimentos e circulação de pessoas em horários (não) comerciais. São 16% das instituições e equipamentos desse bem cultural.

8. Espaços religiosos: destacam-se por sua grande capilaridade e atuação na comunidade, por seu conhecimento sobre ela e por gerar movimentos e circulação de pessoas em horários (não) comerciais. Compõem 5% das instituições e equipamentos estabelecidos nesse bem cultural.

9. Espaços de assistência: apresentam grande capilaridade social e caráter educativo. São 5% das instituições e equipamentos do Centro Histórico de Natal.

10 Empresas de comunicação: são relevantes por sua capilaridade e atuação na comunidade e por seu potencial educativo, cultural e de produção de conhecimento. No entanto, há que se buscar sua afirmação como instrumento comunicativo em prol da rede, do território e da comunidade onde estão estabelecidas. Representam apenas 2% das instituições e equipamentos estabelecidos no Centro Histórico de Natal.

Ressalto ao leitor que essas categorias não são estanques e que muitas instituições e equipamentos poderiam ser realocados em outra ou em mais de uma dessas categorias. Elas foram definidas e escolhidas na medida em que a pesquisa de campo era realizada e surgiram da própria dinâmica de sistematização de dados feita no gabinete. Outras categorias poderiam

também ser criadas a partir da consideração de outros critérios e olhares. As categorias em si funcionam apenas como mecanismo de leitura de dados e não fornecem uma análise relevante sobre a realidade de uso e apropriação territorial.

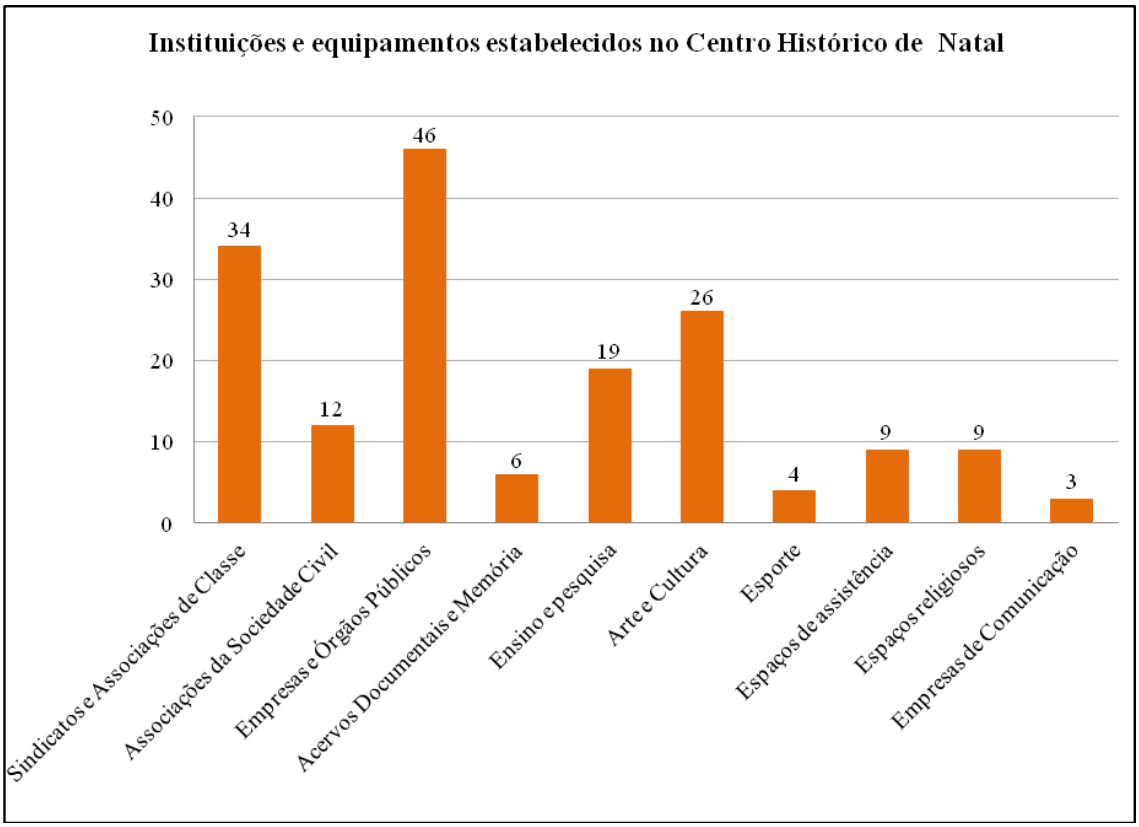


Gráfico 1: Gráfico da quantidade de instituições e equipamentos estabelecidos no Centro Histórico de Natal de acordo com as categorias estabelecidas.

A escolha dos critérios descritos anteriormente para realizar esse levantamento determinou que algumas atividades, espaços e, por consequência, atores sociais fossem excluídos do mapeamento, como por exemplo, as residências, os estabelecimentos comerciais, as pequenas empresas, os serviços, o comércio informal e os equipamentos públicos de transporte (paradas de ônibus) e lazer (praças, jardins etc.). Tais espaços, atividades e atores sociais representam, por sua vez, saberes, olhares, suportes, recursos e valores fundamentais para constituição e desenvolvimento de tal tipo de projeto. Sua participação e presença devem ser, por outro lado, desejadas, permitidas e garantidas, na medida em que estão estabelecidos nesse território e têm algo a contribuir.

No próximo item, os dados desse mapeamento serão apresentados, analisados e cruzados com outras informações oriundas do próprio processo de tombamento, do Anuário da Cidade de Natal de 2011 e do projeto de Educação Patrimonial no Centro Histórico de Natal realizado pelo Iphan/RN no primeiro semestre de 2012.

3.1 Outro desenho do mesmo território*.

[inspiração]
Maps are pictures
Maps are self-portraits
Maps are manifestations of perceptions
Maps are portraits of the world in the manner in which those preparing them would like the world to be understood
Maps are subjective
Mapping is...an act of power
(SEN, Jai *apud* BHAGAT; MORGEL, 2010, p.13)

A figura 2 mostra uma cartografia divulgada pelo Iphan/RN como Centro Histórico de Natal. Esse mapa informa o tombamento e confere a ele uma forma que indica certa supremacia do valor arquitetônico (edificações de destaque) sobre o urbanístico e paisagístico, como problematizado anteriormente.

Nessa investigação, parti dessa mesma imagem para tecer outro olhar sobre esse mesmo bem cultural. No apêndice 4, é possível verificar com mais detalhes os mapas que foram elaborados tomando como base a metodologia de mapeamento do Bairro-Escola: "Instituições e Equipamentos do Centro Histórico de Natal"[122]. Tal como no mapa do Iphan, esse mapeamento aponta a existência/localização de uma série de edificações e alguns equipamentos. Contudo, o foco aqui não está no seu valor arquitetônico, mas no seu valor de uso, ou seja, naquilo que abrigam e que acontece dentro e a partir deles.

* As informações coletadas em campo foram organizadas em um quadro e um mapa presente nos apêndices 4 e 5 desta dissertação.

[122] Para melhor leitura deste mapa, dividi-o em dois: Cidade Alta e Ribeira/Rocas. Tal divisão não significa ou impede, contudo, que um só projeto seja realizado em todo o sítio histórico. É preciso lembrar que as poligonais definidas pelo Iphan foram o disparador e a fronteira do mapeamento e que o tipo de atuação aqui defendido implica um recorte territorial fluído e (in)definido coletivamente.

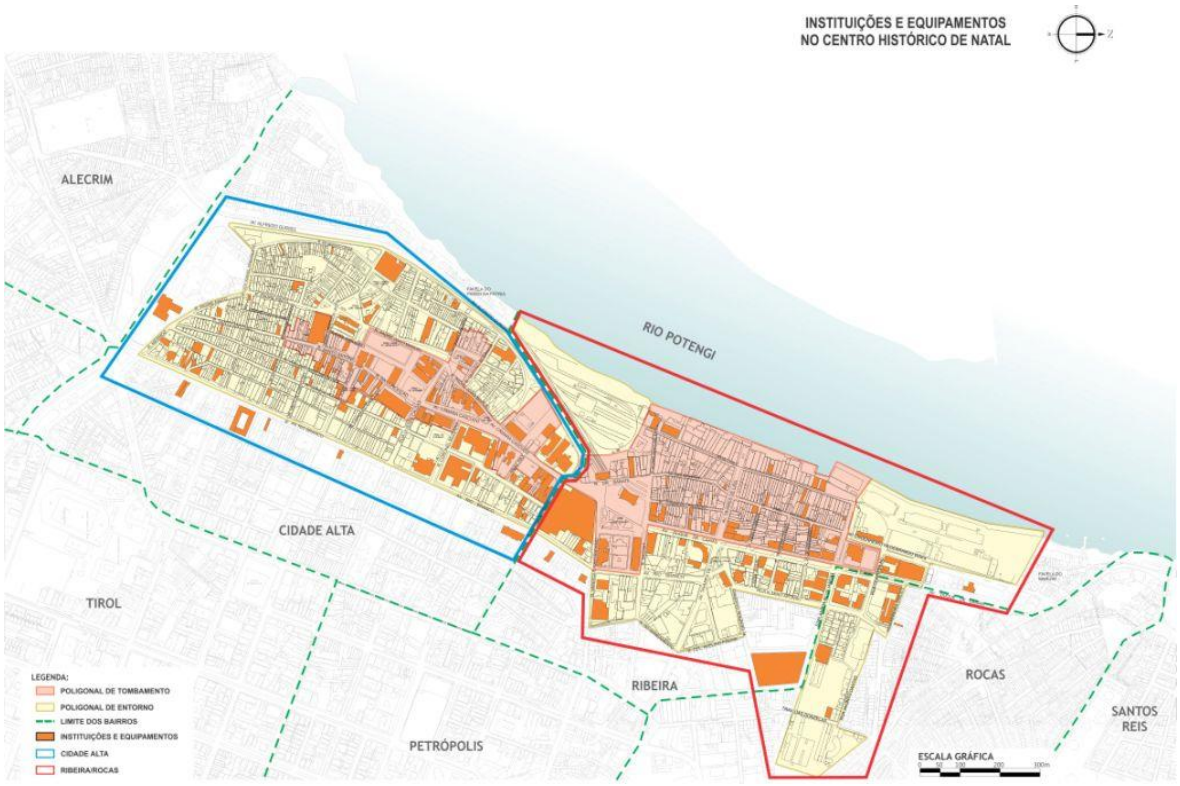


Figura 4: Instituições e Equipamentos no Centro Histórico de Natal. Esse e os próximos dois mapas foram desenvolvidos por esse autor e pelo arquiteto (então estagiário do Iphan/RN) Maxwell Medeiros.

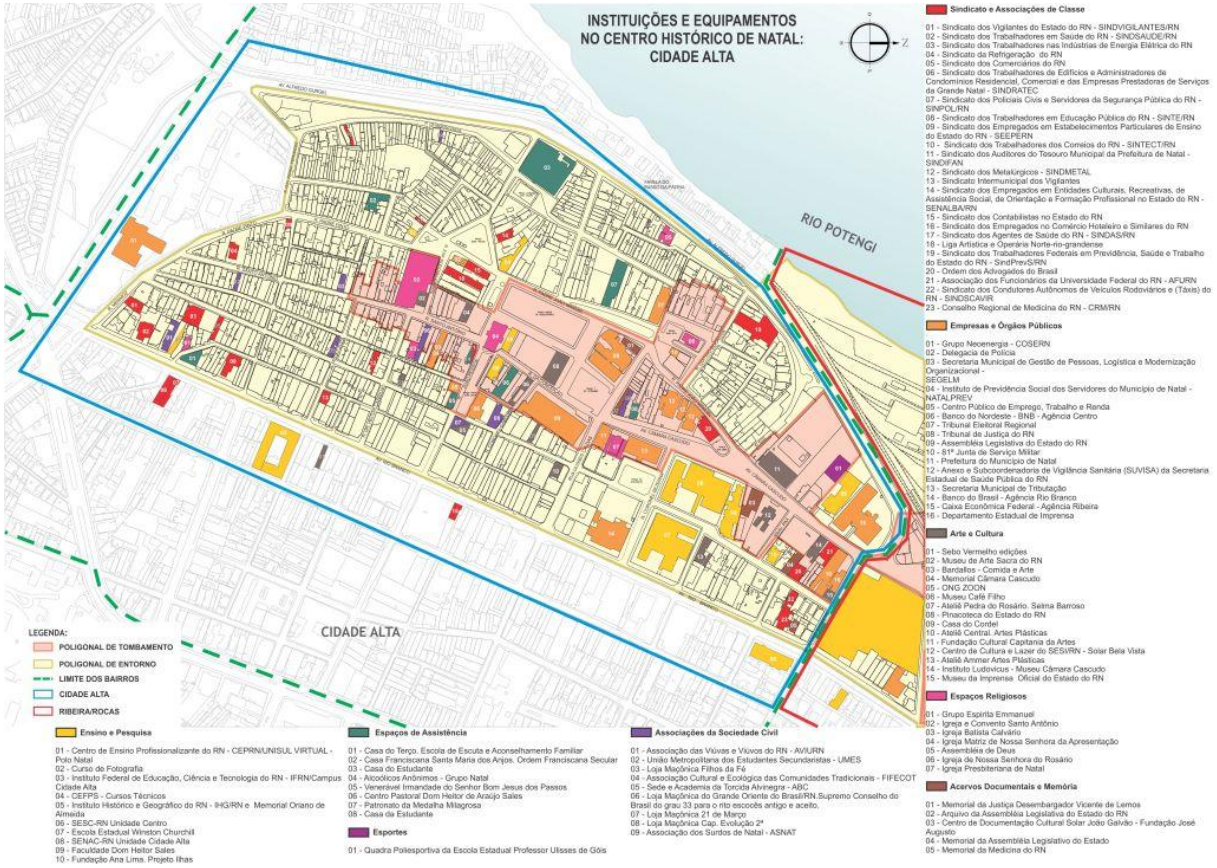


Figura 5: Detalhe da Figura 4 - Instituições e equipamentos no Centro Histórico de Natal estabelecidos no bairro Cidade Alta.

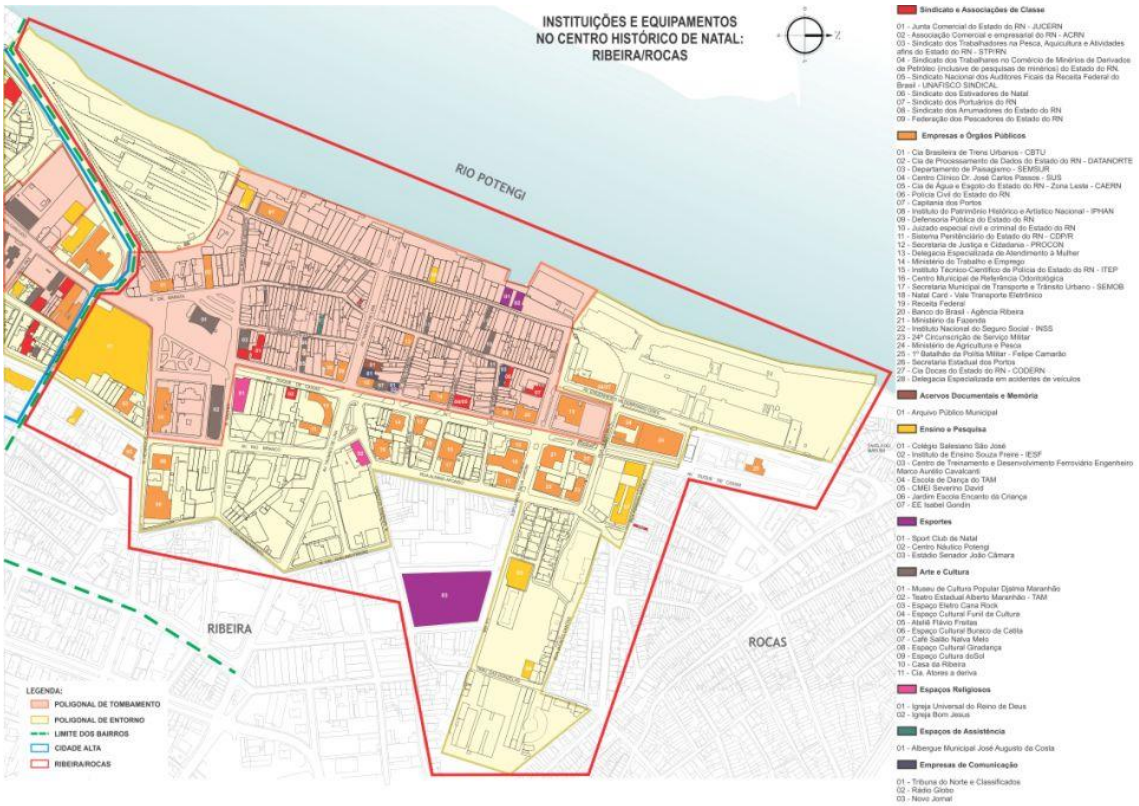


Figura 6: Detalhe da Figura 4 - Instituições e equipamentos no Centro Histórico de Natal estabelecidos no bairro Ribeira e Rocas.

Em paralelo a esse mapeamento dos visíveis, elaborei também um mapeamento dos indicadores sociais baseado nos dados apresentados pelo Anuário Natal 2011-2012 (NATAL, 2012) que revela, por sua vez, aspectos e informações sobre a demografia, o perfil socioeconômico, as atividades econômicas, a infraestrutura e os equipamentos urbanos dos bairros que constituem o Centro Histórico de Natal.

Dessa forma, elaborou-se outro olhar sobre esse bem cultural. Um olhar que, ao apontar aspectos mais sociais que materiais, pretende estimular outras formas de se apropriar e encarar a prática preservacionista do sítio, não apenas afinando possíveis intervenções, fiscalização etc., mas também dando subsídio para constituição de uma prática preservacionista (parafraseando os ideais da educação) integral, integrada e integradora; uma prática desenvolvida "desde" os conhecimentos, desejos, projetos e questões locais, e "com" os conhecimentos, desejos, projetos e questões do Iphan.

O "desde-com" é uma metodologia educativa desenvolvida pelo pedagogo espanhol César Muñoz no escopo do que ele chama de Pedagogia da Vida Cotidiana (2004). Segundo ele, essa metodologia serve para desenvolver intervenções e ações urbanas socioeducativas e participativas. Segundo o autor, o "desde-com" é composto por dois termos/ideias:

> "A) desde: refiro-me a levar em conta, na hora de concretizar a transformação da proposta em projeto, que essa concretização se fará essencialmente (não unicamente): 1. desde as idéias, interesses, desejos, iniciativas, críticas da infância, da adolescência e da juventude. 2. E também (para não cair em um discurso demagógico de participação da infância, da adolescência e da juventude) desde: as dúvidas, ignorâncias, medos, erros, não-responsabilidade das crianças, adolescentes e jovens. Não levar em conta este segundo ponto seria criar um enfoque errôneo de "endeusamento" da infância, da adolescência e da juventude como positiva, criativa, perfeita, "tudo", e de culpabilização ou menosprezo do mundo adulto em face da não-participação das crianças, adolescentes e jovens. B) com: refiro-me a que essa concretização do projeto desde a incorporação essencial da visão da infância, da adolescência e da juventude deve ser realizado em todo o processo com o apoio das idéias, críticas, desejos... do mundo adulto. (MUÑOZ, 2004, p.53-64)"

No caso de uma prática preservacionista integral, integrada e integradora, pode-se entender a infância, adolescência e juventude como a comunidade local - aquilo que o Iphan chama de comunidade detentora, ou seja, os grupos sociais que habitam e usam o bem cultural - e o mundo adulto, como os órgãos públicos e instituições técnicas, como o próprio Iphan. Dessa forma, a preservação do patrimônio cultural deixa de ser somente uma questão técnico-burocrática para compor e ser parte da vida social que o constitui.

Os visíveis do Centro Histórico de Natal

A leitura mais detida de cada uma das categorias permite, por sua vez, verificar que as instituições e equipamentos que estão estabelecidos nessa região da cidade de Natal trabalham com públicos muito diversos e realizam atividades de naturezas e finalidades distintas.

Dentre os sindicatos e associações de classe, mais envolvidos no âmbito e nas questões trabalhistas, encontra-se como público-alvo: professores, pescadores, advogados, metalúrgicos, policiais, vigilantes, profissionais da área da cultura, da saúde pública, do ramo hoteleiro, contadores, mineradores, exploradores de petróleo, funcionários públicos municipais, federais e estaduais etc. No caso das associações da sociedade civil, encontram-se associações de moradores (Rocas e Cidade Alta), associações culturais (SAMBA e FIFECOT), desportivas (torcida do ABC), lojas maçônicas etc.

As empresas de capital misto estabelecidas no Centro Histórico vão desde companhias de distribuição de energia elétrica e de água da cidade a agências de bancos como Caixa Econômica Federal, Banco do Nordeste e Banco do Brasil. Com exceção da CAERN (Cia. de

água e esgotos do RN), todas essas empresas apresentam editais de financiamento de projetos, podendo tornar-se possíveis parceiros financiadores. Dentre os órgãos públicos, encontram-se equipamentos urbanos, representações ministeriais, secretarias, anexos, superintendências etc. das três esferas governamentais e de vários âmbitos e pastas: trabalho, saúde, mobilidade urbana, transporte, agricultura, exército, previdência, cultura, segurança pública, imprensa etc.; além da própria sede da Prefeitura, Assembleia Legislativa e Tribunal de Justiça do Estado.

O Centro Histórico de Natal abriga também equipamentos públicos e privados de guarda de acervos documentais, como o Arquivo Público Municipal, Memorial da Medicina do RN, Centro de Documentação Cultural da Fundação José Augusto etc. Dentre as instituições de ensino e pesquisa, encontram-se estabelecimentos públicos e privados de ensino formal infantil, básico (fundamental I, II), médio, superior e técnico; educação não formal (SESC, SENAC, SESI, Curso de Fotografia, Escola de Dança do Teatro Alberto Maranhão etc.) e centros de pesquisa e documentação como o Instituto Histórico e Geográfico do RN.

Dentre as instituições e equipamentos de cultura e arte, públicos e privados, encontram-se Museus (Pinacoteca do Estado, Museu Djalma Maranhão, Memorial Câmara Cascudo), Centros Culturais (Casa da Ribeira, Espaço Cultural Funil da Cultura, Fundação Capitânia das Artes), sede de grupos de teatro (Cia Atores à Deriva) e dança (Gira Dança), ateliês de artes plásticas (Ateliê Flávio Freitas, Ateliê Ammer, Ateliê Pedra do Rosário etc.), ONGs (ZOON) etc. Na categoria Esporte, encontram-se grupos de esporte náutico (“Sport” e “Náutico”) e equipamentos públicos, como “Estádio da Ribeira” e uma quadra poliesportiva na Cidade Alta. Os espaços de assistência que estão estabelecidos no Centro Histórico de Natal são de caráter social (Alcoólicos Anônimos, Albergue Municipal, Casas do e da Estudante) e/ou religioso, como por exemplo, Casa Franciscana Santa Maria dos Anjos, “Venerável Irmandade dos Passos”, Casa do Terço etc.

Em relação aos espaços religiosos, o Centro Histórico de Natal apresenta igrejas católicas, protestantes, evangélicas e espíritas. Destaco aqui também o comércio de objetos religiosos no Beco da Lama que envolve práticas religiosas afro-brasileiras. Por fim, a Ribeira apresenta algumas empresas de comunicação de massa – jornal e rádio – importantes da cidade, como a Tribuna do Norte, Rádio Globo e Novo Jornal.

O mapeamento (ver apêndice 5) revela que das 168 instituições levantadas, 76 encontram-se na área de entorno, 74 na poligonal de tombamento, 9 na área vizinha, 6 fora da

área de competência do Iphan e 3 não classificados (devido a inexistência de um endereço fixo, como o caso da Associação de Moradores da Cidade Alta (AMCA), do Circuito Cultural Ribeira, da SAMBA etc.). Dentre as instituições estabelecidas fora das poligonais do Iphan, destacam-se a Associação de Moradores das Rocas, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Norte (SEBRAE/RN) e alguns órgãos públicos municipais e estaduais que já desenvolveram ações junto com o Iphan/RN.

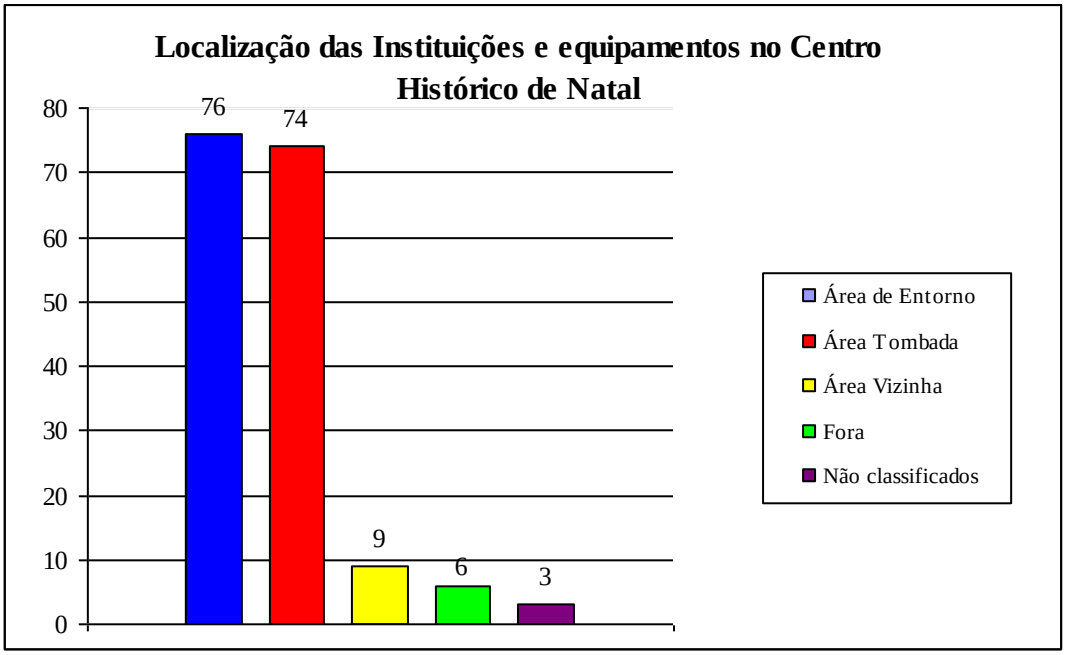


Gráfico 2: Número de instituições e equipamentos de acordo com sua localização no Centro Histórico de Natal.

Cruzar os dados do quadro com a ilustração (apêndice 5 e 4) mostra também que a quantidade de instituições e equipamentos instalados na poligonal de tombamento e de entorno é quase a mesma, ainda que seu número por bairro seja diferente: a Cidade Alta abriga uma quantidade maior de espaços que a Ribeira (ver gráfico 3). Essa discrepância entre os bairros, por sua vez, não representa impedimento ao desenvolvimento de projetos de corresponsabilidade. No máximo, aponta a necessidade de diferentes estratégias para articulação e mobilização social. Mesmo que a primeira vista esses números possam apontar maior potencialidade na Cidade Alta, há que se levar em consideração que, neste tipo de atuação, quantidade não representa necessariamente qualidade.

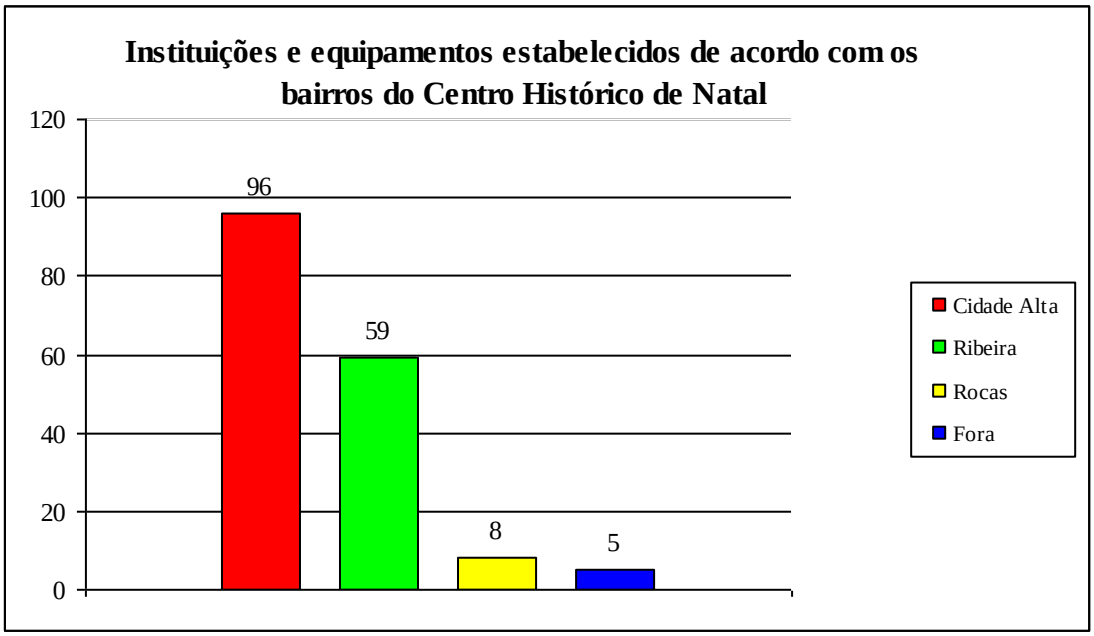


Gráfico 3: Quantidade de instituições e equipamentos de acordo com sua localização nos bairros que compõem o Centro Histórico de Natal.

Por sua vez, as ilustrações (apêndice 4) trazem algumas informações visuais interessantes que proporcionam outras leituras sobre o território. Observa-se, por exemplo, a concentração de algumas atividades em alguns eixos: escolas e instituições de ensino nas "beiradas" da Avenida Rio Branco e na Avenida Câmara Cascudo; órgãos públicos no eixo composto pela Praça 7 de setembro, Avenida Câmara Cascudo e Duque de Caxias; espaços de arte e cultura privados nos "interiores" da Cidade Alta e Ribeira; espaços de arte e cultura públicos nos eixos de circulação entre Praça André de Albuquerque, avenida Câmara Cascudo e Praça Augusto Severo; empresas de comunicação concentradas na Ribeira etc.

Cruzar os dados das ilustrações do apêndice 4 com o Mapa do Centro Histórico difundido na cidade pelo Iphan (ver figura 5) revela também, por exemplo, que várias edificações de destaque são ocupadas por instituição e/ou equipamento (com maior ocorrência de órgãos públicos, seguidos de arte e cultura, religiosos e ensino e pesquisa). As possibilidades de leitura e de cruzamento desses dados são várias e devem ser, na lógica da pesquisa-ação, norteados por perguntas, desejos, projetos...

Ao elaborar esse mapeamento, produzi uma leitura sobre possíveis usos, funções e atividades estabelecidas no Centro Histórico de Natal. Contudo, é preciso analisar essas informações e, acima de tudo, desconfiar, averiguar e questioná-las. É assim que funciona uma pesquisa-ação, uma prática-reflexiva. 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 – mais valem sete instituições que participam e colaboram do que vinte e uma que não se interessam por isso. Os números levantados nessa pesquisa constituem, portanto, um diagnóstico de possibilidades e potencialidades adormecidas.

O Centro Histórico de Natal a partir de indicadores sociais

Em 91 hectares que abrangem cerca de 1600 imóveis[123], o Centro Histórico de Natal abrange parte de três bairros da cidade que, entre 2010-2011, apresentavam uma densidade de 158 hab./km² nas Rocas, 23,5 hab./km² na Ribeira e 61,2 hab./km² na Cidade Alta. Para além da riqueza e expressividade arquitetônica, urbanística e paisagística chancelada pelo Iphan como patrimônio cultural nacional, essa área da cidade apresenta também uma rica dinâmica social, econômica e cultural.

Por falta de descrição/estudo pormenorizado das condições humanas e de infraestrutura urbana do Centro Histórico de Natal, utilizei os dados apresentados pelo Anuário 2011-2012 (NATAL, 2012), para formular um perfil dos bairros que compõem esse bem cultural[124].

Numa área total de 276 hectares e quase 20 mil habitantes[125], essa região está inserida na Zona Leste da cidade de Natal, sendo objeto de leis urbanísticas municipais especiais, como por exemplo, o Plano Diretor de 1984 (Lei Municipal 3.175 de 29 de fevereiro de

[123] A área tombada possui cerca de 500 imóveis em 28,4 hectares enquanto que a poligonal de entorno abrange os 1100 imóveis restantes em 62,6 hectares.

[124] Outras fontes de indicadores sociais devem também ser utilizadas para conhecer o território sobre o qual se intervirá, como os indicadores da área da saúde, da segurança pública, índices de desenvolvimento humano etc.

[125] 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 o 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 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%.

1984), a ZEPH – Lei Municipal 3.942/90, a ZEP – Lei Municipal 4.069/1992 e o Plano Diretor de 2007 (Lei complementar nº082/2007), que instituiu a Zona Especial de Interesse Histórico e a OUR que, estimulada pelo tombamento do Centro Histórico de Natal, passa por uma revisão e ampliação.

A grande maioria da população desses três bairros habita em casas próprias ou apartamentos (com exceção das Rocas que apresenta poucas unidades habitacionais verticais); encontra-se dentro da faixa etária da população economicamente ativa (15 aos 59 anos); possui alta taxa de alfabetização (91,6% de alfabetizados nas Rocas, 95,2% na Ribeira e 90,5% na Cidade Alta); e apresenta um rendimento nominal médio de 1,2 salários mínimos nas Rocas, 3,9 na Ribeira e 2 na Cidade Alta.

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, enquanto que a Ribeira abriga 0,9% dos negócios da cidade – estabelecimentos comerciais, estruturas, serviços e algumas indústrias. A Cidade Alta, por sua vez, abriga 3,8% dos negócios da cidade – principalmente comércio e serviços, mas com um pouco de construção, estrutura e algumas indústrias.

Os três bairros apresentam 100% de suas vias drenadas e pavimentadas (exceto as Rocas que tem 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 misto[126]. 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).

Sobre equipamentos urbanos públicos, os bairros estão assim atendidos:

- As Rocas possuem uma escola estadual e três privadas; uma unidade básica de saúde pública e um hospital; uma quadra poliesportiva; três unidades da polícia militar e subordinadas; sete praças, dois mercados e uma feira;

[126] 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, têm 95,9% do lixo recolhido pelo serviço de coleta, 93,1% dos imóveis abastecidos pela rede geral, 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.

- A Ribeira, por sua vez, tem duas escolas estaduais, uma privada e uma creche particular; uma policlínica médica, um centro de odontologia, um centro de saúde do idoso e um de saúde do trabalhador; um estádio de futebol; três delegacias especializadas e uma unidade penal; e quatro praças;
- A Cidade Alta apresenta uma escola municipal, duas estaduais, sete privadas e uma creche municipal; uma unidade básica de saúde e um hospital; duas quadras poliesportivas e um campo/mini-campo; uma delegacia distrital; vinte praças e um shopping popular.

Os dados apresentados por essa publicação da Prefeitura Municipal de Natal apresentam um conjunto de indicadores sobre a população e a estrutura dos bairros que compõe o Centro Histórico de Natal. No entanto, esses dados não falam muito por si só, é necessário questioná-los e problematizá-los (cruzar os dados disponíveis com dados de outras fontes e com olhares sobre a realidade dos bairros) para que ofereçam informações mais precisas e profundas que sejam assim capazes de revelar os problemas, as demandas e as potencialidades dos bairros.

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? O que significa a quantidade de lixo entulhado em várias ruas, becos e terrenos baldios, se mais de 85% do lixo produzido nesses bairros são coletados?

Problemas como esses não são da competência do Iphan, mas estão em alguma medida relacionados com a preservação do patrimônio cultural. Do que adianta, por exemplo, saber a porcentagem de negócios, se não é conhecido seu tipo, seu caráter etc.? Os serviços prestados na Ribeira (57% de seus negócios) são completamente distintos dos oferecidos na Cidade Alta (48%) e geram movimentos de pessoas e relações sociais distintas, constituindo territórios diferentes. Enquanto que na parte baixa da cidade, predominam serviços de conserto de eletrodomésticos, motores hidráulicos, refrigeradores, instrumentos de pesca, mecânica automotiva etc., no bairro originário da cidade, os serviços prestados são mais domésticos, como costura, sapataria, salão de beleza etc. Enquanto que os quase 25% de estabelecimentos comerciais da Ribeira estão vinculados à pesca esportiva e industrial, antiquários etc., na Cidade Alta a taxa de 45% refere-se a estabelecimentos comerciais populares, grandes magazines, lojas de móveis e eletrodomésticos, óticas etc.

Esses e outros indicadores, quando averiguados e (re)significados por diversos e distintos tipos de dados, percepções, visões de mundo e interesses, ganham novas tonalidades, tornando-se dados qualitativos – inteligíveis, representativos e significativos para a comunidade local[127]. Dessa forma, os dados tornam-se capazes de dar corpo a problemas, demandas e potencialidades reais, locais, palpáveis e mensuráveis. São capazes também de indicar, ao cruzar com outros mapeamentos, possíveis ações para melhorar as condições de vida local (dentre as quais, a preservação do patrimônio cultural).

Apontamentos que perpassam essa pesquisa de campo

Nesse processo de investigação e mapeamento percebi a existência de uma série de atividades econômicas formais e informais, dinâmicas sociais, movimentos rotineiros e outros detalhes que constituem os distintos espaços do Centro Histórico de Natal. Essas percepções, contudo, não são suficientes para construir um "mapa dos invisíveis"[128]. Trata-se de aspectos e elementos captados durante essas caminhadas de pesquisa e tantas outras, visto que esse território é também meu lugar nesta cidade.

Essa região da cidade possui várias ruas, praças, becos e travessas antigas, além de objetos, equipamentos que compõem aquilo que Pierre Norra (1981) chama de espaços de memória. Contudo, não são somente espaços de memória oficial – consagrada pelo Estado[129], mas espaços de memória social, afetiva, simbólica e individual. Para além da memória e do passado, são espaços vivos, com uma dinâmica social cotidiana rica[130] que contrariam os discursos locais sobre o esvaziamento desse território. Por outro lado, não ignoro a existência de muitos espaços e edificações – públicos e privados – que se encontram entaipados,

[127] Transformar dados quantitativos em dados qualitativos significa apropriar-se de informações impessoais, neutras e frias, modificá-las com percepções, conhecimentos, interpretações, críticas, angústias e sonhos outros a fim de torná-las mais representativas, expressivas e significativas para a comunidade sobre a qual eles se referem.

[128] O "mapa dos invisíveis" envolve um processo de pesquisa-ação com maior envolvimento entre pesquisadores e comunidade, na medida em que busca levantar e organizar saberes, atividades, potencialidades educativas, culturais e artísticas locais.

[129] O tombamento, da forma como foi elaborado, sinaliza-se como discurso, narrativa e prática do Estado.

[130] Com esse adjetivo, destaco a existência de diversas práticas sociais antigas ou tradicionais – como sapateiros, ourives, pescadores, costureiros, relojoeiros, santeiros (escultores) etc. – como as contemporâneas lojas de departamento, mercado informal de Iphone, Ipad, Galaxys etc., indústria de pesca etc. Do alfaiate ao comerciante de roupas costuradas com mão-de-obra escrava, do Prefeito e deputados estaduais aos vendedores ambulantes de coco, o Centro Histórico de Natal abriga uma ampla dinâmica social.

abandonados, degradados e ociosos. Mas sempre que escuto esse discurso a respeito do Centro Histórico de Natal me pergunto: como as pessoas enxergam o lugar onde vivem? Qual é a dinâmica social que desejam para esse espaço da cidade? Qual é a cidade que querem? que cidade estão a construir? Será que se sentem autores da cidade?

O Centro Histórico de Natal acolhe também festas religiosas tradicionais (festa da padroeira da cidade, Nossa Senhora da Apresentação) e laicas (rodas de samba, choro, escolas de samba, blocos carnavalescos, espaços de rock independente etc.); atividades culturais (produção e comércio de cordel, artesanato, comidas típicas, literatura local etc.). Fora isso, a Cidade Alta, Ribeira e Rocas apresentam eixos de atividades governamentais, comerciais (formal e informal) e de serviços como toda cidade, o que garante a esse pedaço, um movimento intenso e heterogêneo de pessoas diariamente.

A quantidade, diversidade e heterogenia de instituições, equipamentos, atores sociais, atividades e práticas sociais localizadas no Centro Histórico de Natal podem ser uma rica fonte para a constituição de arranjos educativos e culturais e outras de ação e atuação territorial compartilhada (corresponsável). Levando em conta os propósitos dessa discussão e investigação, o foco da atuação seria motivado pelo problema da preservação compartilhada do bem cultural. O perfil dos bairros construído a partir dos dados apresentados no Anuário 2011-2012 da Prefeitura de Natal, junto a esse levantamento das instituições e equipamentos revelam alguns traços (talvez os primeiros) de um mapa das oportunidades/potencialidades educativas do Centro Histórico de Natal.

Dentro da lógica e função desse tipo de mapeamento, a heterogeneidade, fluidez e imprecisão das categorias que classificam as instituições e equipamentos levantados refletem também sua própria condição: tratam-se de espaços e atores sociais com missões, objetivos, atuações, ideologias e públicos bastante distintos. Essas características reafirmam o potencial de um projeto desse naipe para esse pedaço da cidade (projeto que pode trazer outros reflexos para a cidade como um todo).

Cruzar alguns dados desse mapeamento com a rede de parcerias, contatos e diálogos informais realizados no escopo do projeto de Educação Patrimonial no Centro Histórico de Natal ao longo do primeiro semestre de 2012 e com outras atividades de educação patrimonial realizadas por mim ao longo desse período do mestrado podem ser vistas como um esboço inicial de um mapa de parcerias. Trata-se de atores que colaboraram com o Iphan/RN nesse período e que apontaram interesse em dialogar, discutir e contribuir com as questões preservacionistas.

Baseado no mapa de parceiros propostos pelo Bairro-Escola, elaborei um mapeamento de possíveis parcerias[131], composto pelos seguintes espaços e atores[132]: Ateliê Flávio Freitas, Espaço Cultural Buraco da Catita, Casa da Ribeira, Circuito Cultural Ribeira, Associação comercial e empresarial do Rio Grande do Norte (ACRN), Museu de Cultura Popular Djalma Maranhão, Instituto Ludovicus – Museu Câmara Cascudo, ONG ZOON, Instituto Histórico e Geográfico do RN (IHG/RN), Casa do Cordel, AMCA, Associação de Moradores das Rocas, SAMBA, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Norte (SENAC/RN), SEBRAE/RN, Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo (SEMURB), Banco do Nordeste (BNB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Campus Cidade Alta), Colégio Salesiano São José e o Departamento de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DARQ/UFRN). Ressalto a importância da presença de representantes de órgãos públicos municipais e estaduais relacionados a questão patrimonial, como por exemplo, a Fundação Capitânia das Artes, a Fundação José Augusto, Secretarias de Cultura, Turismo, Educação etc.

A não inclusão, nessa lista, de representante de categorias como sindicatos e associações de classe, esportes, acervos documentais e de memória, espaços de assistência, espaços religiosos e empresas de comunicação deve-se sobretudo às restrições impostas pela metodologia adotada. Não dizem respeito a (não) relevância deste tipo de instituições e equipamentos no desenvolvimento de tal proposta de atuação educativo-territorial. O mesmo pode ser afirmado para as instituições e equipamentos que não foram citadas no parágrafo acima.

3.2 Um inédito viável que desponta do novo desenho

[inspiração]
Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
-Por que falar das pedras? Só o arco meinteressa.

[131] A possibilidade de parceria dos atores descritos aqui se deve única e exclusivamente a conversas informais realizadas ao longo da pesquisa ou a pontuais parcerias realizadas para o desenvolvimento de alguma ação específica.
[132] Seus endereços e localização podem ser conferidos no quadro e/ou na ilustração do apêndice 4 e 5.

Polo responde:
-Sem pedras o arco não existe.
(CALVINO, 1990, p.79)

A realização desse exercício trouxe-me outros olhares para o Centro Histórico de Natal e outros conhecimentos sobre ele (como cidade e como patrimônio cultural). Enquanto percorria suas dobras no confronto com a cidade, estranhei as geometrias instituídas pelo Iphan: imbuído dos valores e da narrativa oficial do tombamento, sentia estar em outra cidade dentro da cidade sem que isso perturbasse minha percepção e minha apropriação da sua própria realidade urbana. Ou seja, no dia-a-dia, o tombamento diz e não diz sobre esta cidade[133]. O mapeamento realizado por mim – da forma como foi feito – também pode ser entendido e encarado dessa mesma forma.

Essa constatação, contudo, não deslegitima nem um nem outro. Ambos se apresentam como formas e ferramentas de ler, de apropriar-se e de intervir na cidade. O problema não está tanto no ato de conhecer ou de valorar, mas na forma como ocorreram e em como nos portamos e nos utilizamos deles. Como denunciou o filósofo Edgar Morin, se o conhecimento é fragmentado, unidimensional e simplificador, a ação terá grandes chances de ser mutiladora:

> Acredito profundamente que quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. É preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de visa 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)

O mapeamento é um instrumento de conhecimento que (como todos) tem seus limites, mas, apesar disso, é largamente utilizado no dia-a-dia, em atividades militares, em diversas políticas públicas, nos games etc. No processo de tombamento, assim como no desenvolvimento de um bairro escola, utiliza-se desse instrumental para apoiar leituras e ações sobre o território. A diferença entre ambos é que, no segundo caso, os mapas não são conclusivos ou definitivos como no primeiro. Considerando o exposto, o mapeamento que apresentei aqui deve ser encarado como um primeiro-passo para o desenvolvimento de uma proposta de atuação compartilhada e baseada na participação social; uma primeira e inicial

[133] Esse dado pode ser positivo para construir uma prática preservacionista compartilhada com a comunidade local. Ao invés de afirmar o tombamento perante a sociedade (conscientizar, informar, convencer etc.), pode-se (re)construí-lo junto com a comunidade local, somando aos valores e narrativas que o inauguram outros valores oriundos do fato social (imaterialidade) que o constitui.

leitura que – para apoiar intervenções nesse bem cultural – deve ser refeita em conjunto com os atores sociais locais levantados ou não por mim.

É preciso, portanto, buscar formas menos simplificadas e simplificadoras de operar sobre o fenômeno urbano. A pesquisa-ação comunitária aplicada na elaboração de mapeamentos mostra ser uma metodologia capaz de ampliar alguns limites da cartografia e aprofundar criticamente o conhecimento sobre o território em que se pretende intervir. Dado seu caráter inconcluso, coletivo, colaborativo e social, o conhecimento deixa de ser entendido e produzido como um objeto a ser capturado e arquivado por alguém (um fluxo interrompido, um acúmulo de informação), para ser, como aponta Augusto de Franco, um produto de uma relação social, algo biodegradável, móvel e mutável:

> Como no sistema imunológico dos mamíferos e de outros animais, é um conhecimento que está distribuído por toda a rede. Um nodo interagente conhece porquanto (e enquanto) está interagindo e não porque foi alocado em uma posição para receber uma instrução de outrem (escola). É um conhecimento novo a cada vez. Como naquele rio heraclítico, ninguém pode aprendê-lo mais de uma vez. (FRANCO, 2012, p.47)

Os mapeamentos realizados nessa pesquisa, ao diagnosticarem uma diversa e heterogênea dinâmica social no Centro Histórico de Natal, confirmam a possibilidade de desenvolver nesse pedaço da cidade um projeto preservacionista baseado no conceito de territórios educativos[134]. Na medida em que reconhece o papel educativo de todas as pessoas e espaços e afirma a educação como um permanente processo de formação dos sujeitos em interação nos espaços e tempos de sociabilidade, esse conceito oferece subsídios para encarar a comunidade local como membro-detentora (e não cliente) do patrimônio cultural fabricado pelo Estado. Dessa forma, o Iphan atuaria de acordo com o parágrafo 1º do artigo 216 da Constituição Federal de 1988[135], pois, como assinalou Meneses (2012), são os detentores dos bens culturais os responsáveis pelo processo de atribuição social de valor a um bem e não o Estado.

---

[134] Relevante ressaltar que para um projeto que se baseia na participação social-local e na corresponsabilidade territorial entre os atores sociais, os números não devem ser encarados como potenciais em si, pois mais vale 7 atores sociais que participam do que 21 desinteressados. Por isso é interessante que tal projeto se organize por uma arquitetura aberta e fluida, que represente a diversidade social local e garanta a participação de todos (não restringindo a entrada e saída de participantes).

[135] §1º Art.216: "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."

Como no Centro Histórico de Natal o processo de valoração deu-se mais pelo Estado do que pela sociedade, pode caber agora, no desafio de sua preservação, afinar aquilo que, segundo Meneses (2012), encontra-se desarticulado – a prática e a teoria:

> a desarticulação entre práticas e representações, acentuando estas últimas, esvazia o patrimônio de seu conteúdo existencial e privilegia os perversos 'usos culturais da cultura', concentrados em segmentos à parte do cotidiano e do universo de trabalho (MENESES, 2012, p.25)

As premissas do conceito de territórios educativos evocam as pessoas a participarem mais – e de forma mais incisiva – na vida social e política local. Essa participação ocorre inicialmente pela educação, mas, ao propor e proporcionar a ampliação de seus territórios, a educação apresenta-se como uma questão integrada a todas as outras. Ao afirmar a corresponsabilidade de todas as pessoas pela formação do outro, opera-se na transformação do indivíduo-cliente-do-Estado em cidadão-membro-da-sociedade.

Ao inserir tal conceito na práxis preservacionista do patrimônio cultural nacional, o problema da preservação deixa de ser encarado como uma questão isolada e independente para compor o fenômeno urbano como um todo, ou seja, estabelece-se em interação com questões de outros âmbitos e ordens da esfera pública. Além disso, ao afirmar a população como detentora do bem cultural, a obrigação constitucional de colaborar com a preservação adquire significados distintos daqueles praticados atualmente. Mais do que obedecer a normas e confirmar valores e projeções estabelecidos pelo Estado ou dar satisfações a ele sobre como o bem cultural está sendo utilizado e apropriado, colaborar significa – além do usar, usufruir e apropriar-se – olhar, conhecer, discutir, definir, criar, inventar e intervir de forma coletiva, participativa e corresponsável.

Na lógica estatal, esse é o momento no qual essa proposta torna-se inexequível. Como integrar tudo aquilo que foi ao longo do tempo fragmentado e alocado em caixas, pastas, departamentos, setores, secretarias etc.? Como estabelecer canais de diálogo (fala e escuta) com a população de modo a permitir sua participação e interferência nos processos de decisão política sobre a coisa pública? Contudo, não é só isso. Trata-se, acima de tudo de interação social; de corresponsabilidade sobre o território e sobre a coisa pública; de horizontalidade de informações, conhecimentos, decisões e sonhos; de participação social, democracia participativa, cidadania. Como, então, implementar e desenvolver tudo isso?

Bairro-Escola?! Não. A solução não é simples e nem há uma receita básica. Se assim fosse, talvez essa pesquisa e sua discussão não fossem tão necessárias. Mas o Bairro-Escola,

ao ser tomado como possibilidade, apontou algumas questões e práticas interessantes às proposições teóricas dos territórios educativos, como mobilização e articulação comunitária em prol de questões de políticas públicas. Nos dizeres de Kelian,

> definimos bairro-escola como uma ferramenta de gestão comunitária e territorial das oportunidades educativas. O bairro-escola traz, portanto, uma perspectiva bem específica de educação integral e de gestão democrática e propõe mudanças estruturais e estruturantes nas escolas e nas organizações do bairro em geral. (KELIAN, 2011b, p.69)

Dessa forma, ao articular educação integral e gestão territorial democrática e comunitária, esse projeto emprega uma série de metodologias, instrumentos e tecnologias sociais que se mostram relevantes para desenhar a prática preservacionista aqui proposta:

- apropriação comunitária da esfera pública;
- articulação de espaços democráticos de debate e intervenção sobre a esfera pública;
- conhecimento vinculado e comprometido com a intervenção;
- construção de projetos e planos de ação coletivos por parte dos agentes sociais locais.

Aplicar esses quatro princípios na educação patrimonial significa ampliar suas finalidades e sua potência social. Ela deixaria de ser somente um canal, instrumento ou oportunidade de conhecimento sobre o patrimônio cultural para tornar-se uma ferramenta política de efetiva participação social nos processos decisórios que afetam as referências culturais de determinados grupos sociais. Participação aqui significa – entre outras coisas – ter a comunidade debatendo, conhecendo, se apropriando e intervindo em seus bens culturais junto com o Estado, como atores/autores e não mais como clientes. A educação patrimonial deixa assim de ser somente um processo de ensino-aprendizagem (de conhecimento) para – a partir de processos educativos – tornar-se prática preservacionista compartilhada e baseada na participação social e local.

Orientada por esses quatro princípios, o patrimônio cultural torna-se também uma política aberta à comunidade e a comunidade passa a ser responsável e detentora de seu patrimônio. Ser guardião, como defendia Aloísio Magalhães, torna-se assim, mais do que identificação ou reconhecimento dentro da narrativa e dos valores atribuídos pelo Estado na fabricação de bens culturais; ser guardião é deter referências culturais, é ser capaz de coletiva e democraticamente valorar, usufruir, discutir, colaborar, interferir, propor e participar dos processos que envolvem sua preservação.

Tal proposta implica, portanto, uma estrutura organizacional mais descentralizada e distribuída[136]. A preservação do patrimônio cultural – assim como outras questões que envolvem a esfera pública e o fenômeno urbano – deixa de ser matéria única e exclusiva de um setor do Estado e passa a ser também da responsabilidade de toda a comunidade e de outras instâncias e esferas do poder público. Nesses termos, torna-se necessário romper a estrutura fragmentada e especializada de operar sobre a realidade para nela intervir através de redes descentralizadas, colaborativas, solidárias e democráticas.

Essa rede deve, portanto, trabalhar com a variedade de atores sociais estabelecidos em seu território de atuação[137], considerando não somente sua estrutura física e operacional, mas também seus recursos humanos, epistêmicos e metodológicos. Levar em consideração a heterogenia material e imaterial que constitui um sítio urbano tombado e trabalhar coletivamente utilizando diversas fontes de informação são premissas para a realização de uma atuação territorial compartilhada e participativa. O conhecimento sobre o território – para evitar o risco de ser simplificado e simplificador – não deve originar-se de um único gabinete, ator social, ou ponto de vista, mas da interação, interseção e associação de vários deles[138].

A constituição de tal forma de atuação territorial depende por sua vez de uma intenção político-pedagógica não somente daqueles que a propõem, mas também daqueles que participam dela. Em relação a este aspecto, é importante frisar que atuar em redes descentralizadas significa operar/intervir sob um território com fronteiras fluídas, alcançando públicos e espaços distintos através de diferentes epistemologias e metodologias.

No escopo dessa pesquisa, foi possível apenas dar um primeiro passo, elaborar os mapeamentos e sinalizar potencialidades. O passo seguinte seria, talvez, convidar as 168 instituições e equipamentos levantados (e outras que não foram localizadas) para uma reunião, avisando as pretensões do convite. Reunidos os interessados pelo Centro Histórico de Natal, passar-se-ia à elaboração de uma leitura conjunta sobre o território[139] e a atuação territorial de cada um dos presentes, estabelecendo áreas de convergência e ampliando o recorte inicial de atuação e as formas intervenção. Nesse momento, também se levanta e se organiza não

[136] Sobre a diferença entre estruturas organizacionais centralizadas, descentralizadas e distribuídas ver Augusto de Franco (2012) e as Considerações Finais deste trabalho.

[137] Seu território de atuação não deve se restringir as fronteiras políticas ou materiais que dividem o território urbano, mas deve ser coerente e condizente principalmente com sua dinâmica social, abrangendo atores sociais que representem suas heterogeneidades.

[138] Neste tipo de atuação territorial os conhecimentos são relevantes na medida em que tornam-se objetos de aprendizagem horizontal e compartilhada proporcionando informações, problemas, demandas, potencialidades e possíveis soluções.

[139] A leitura sobre o Centro Histórico de Natal desenvolvida nos capítulos 1 e 2 pode ser utilizada como um início de conversa e um provocador de novas leituras.

somente aquilo que cada ator social pode oferecer e contribuir, mas também suas expectativas e necessidades. A partir desse novo diagnóstico local, poderiam ser traçados cartas de princípios, planos de ação e formas de atuação territorial. Gesta-se, assim, uma rede de caráter colaborativo, solidário e corresponsável; uma rede de atores sociais interessados em melhorar as condições de vida num pedaço da cidade que, por ser patrimônio cultural nacional, tem a preservação como um de seus desafios e motivos.

A proposta de uma atuação que seja ao mesmo tempo preservacionista e educativa e que esteja baseada na participação social e local e na corresponsabilidade de todos se efetiva para mim na constituição, operação e sustentação de redes sociais. Segundo Augusto de Franco[140], "redes sociais são pessoas interagindo, não ferramentas" (FRANCO, 2012, p.26).

Sob esta perspectiva, é possível dizer que todas as sociedades (conjunto de pessoas em interação) são redes. A chave do problema é, portanto, como essa rede está organizada, já que sua forma/modelo organizacional (várias delas coexistem em distintos âmbitos, lugares e instituições sociais – "multiverso de interações") indica/implica diferentes relações, práticas e existências sociais. Nesse sentido, "conhecer as redes é interpretar modos-de-interagir (reconhecendo padrões). O que só se pode conseguir interagindo (estabelecendo conexões)" (FRANCO, 2012, p.13). Baseado nas teses do engenheiro Paul Baran que discorre sobre a existência de três topologias de rede – a centralizada, a descentralizada e a distribuída, Franco defende que:

> Foi ficando cada vez mais claro que, em qualquer lugar pode-se "fazer redes". Sim, em qualquer lugar: na vizinhança, na empresa, na ONG, entidade ou organização da sociedade civil, em um órgão governamental *et coetera*. Pouco importa se a estrutura dessas localidades ou organizações é vertical, hierárquica, centralizada: as pessoas que estão lá não são e não há como impedir que elas se conectem horizontalmente, de modo distribuído, umas com as outras. E não importa se todas as pessoas não estiverem dispostas a fazer isso. E não importa se a maioria das pessoas em cada uma dessas territorialidades ou organizações for contra isso. A partir de três pessoas já é possível começar uma rede distribuída. Fazendo isso, articulando uma rede distribuída, cria-se uma "zona autônoma" (em relação ao poder centralizado). Se for uma rede distribuída (a rigor, mais distribuída do que centralizada), coisas surpreendentes começarão a acontecer (na medida do grau de distribuição e conectividade alcançados). Uma nova fenomenologia certamente acompanhará a nova topologia. Pode-se apostar que isso fará a diferença. E que a diferença será notável" (FRANCO, 2012, p.19)

[140] Augusto de Franco fez graduação em física durante a ditadura militar. Atualmente é escritor, palestrante e consultor sobre sobre desenvolvimento local, capital social, democracia e redes sociais. É o criador e um dos *netweavers* da Escola-de-Redes – uma rede de pessoas dedicadas à investigação sobre redes sociais e à criação e transferência de tecnologias de *netweaving*.

É preciso ter em mente que territórios educativos e Bairro-Escola são, portanto, as ferramentas para constituição de modos de interação descentralizados e mais distribuídos. Por outro lado, esse tipo de rede social favorece a realização do objetivo último da educação integral, integrada e integradora: a formação e desenvolvimento de sujeitos sociais livres, autônomos e críticos, atores e autores de sua realidade – cidadãos[141]. Além disso, esse tipo de rede pode proporcionar o reconhecimento das pessoas como detentoras de referências culturais, afirmando-as assim como produtoras, conhecedoras, intérpretes, usuárias e transformadoras dos bens culturais. E como tal, deveriam ser, portanto, corresponsáveis na escolha, valoração e preservação.

Sob a perspectiva de rede proposta por Franco (2012), importa então compreender minimamente sob qual desenho de organização social a política de preservação do patrimônio cultural urbano vem sendo realizada e, da mesma forma, compreender qual a transformação que o conceito de territórios educativos e o projeto do Bairro-Escola oferecem à práxis preservacionista através da educação patrimonial.

[141] Franco vale-se da afirmação de Hannah Arendt em "A condição Humana" (1958) – "a polis não era Atenas, e sim os atenienses" – para defender a ideia de que pessoas em interação em redes distribuídas (em conectividade) constituem uma comunidade política que subverte a lógica centralizada e hierarquizada que organiza as estruturas políticas da nossa sociedade e institui mecanismos de comando-e-controle, diferenciação social, escassez de capital social, ausência de liberdade etc.

Considerações Finais: por novas aberturas

[inspiração]
"Diamantes não brilham por que os átomos que os constituem brilham, mas devido ao modo como estes átomos se agrupam em um determinado padrão. O mais importante é frequentemente o padrão e não as partes, e isto também acontece com as pessoas."
(BUCHANAN, 2007, p.45 *apud* FRANCO, 2012, p.43)

Quando Franco (2012) afirma genericamente que sociedade é rede social, vale-se de entendimentos específicos sobre sociedade e social:

> as sociedades são sempre configurações concretas e particulares que, olhadas de certo ponto de vista, revelam seres humanos em interação; quer dizer, a compreensão do social surge quando se constela a percepção de que não existem unidades humanas separadas. De que o social não é o conjunto das pessoas, mas o que está entre elas. E que cada mundo social é também (um modo de ser) humano.(FRANCO, 2012, p.15).

Rede então é um padrão de interação entre as pessoas dentro de uma sociedade. O problema nevrálgico não está nem nos indivíduos, nem nas coletividades, mas nos modos e padrões de interação das pessoas em grupos. Baseado no diagrama e na leitura de Paul Baran sobre redes, Franco afirma existir três modos de interação (rede): centralizada (A), descentralizada (B), distribuída (C).

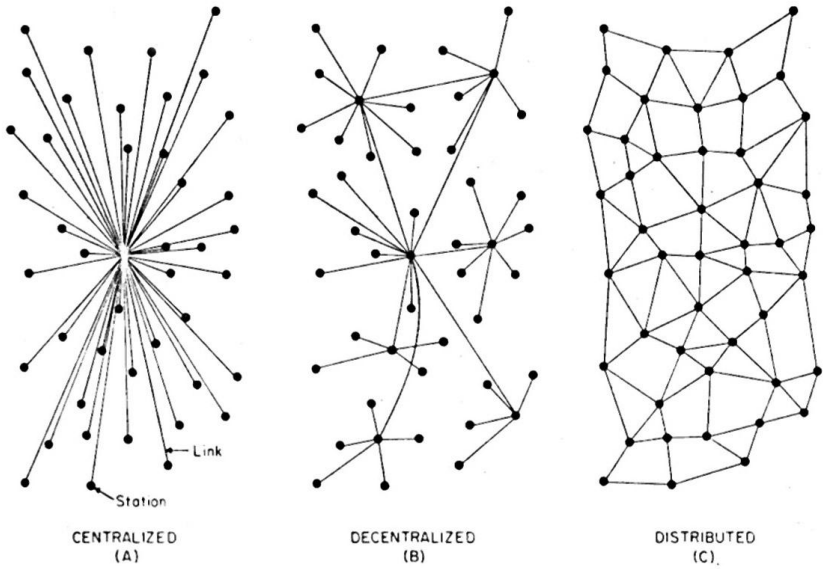


Figura 7: Diagrama de Paul Baran. (FRANCO, 2012. p. 17)

Nesse diagrama, todos os pontos encontram-se no mesmo lugar, altera-se somente sua topologia, ou seja, a configuração dos fluxos entre um ponto e outro. Cada desenho representa um padrão de interação social diferente: deslocando-se de um modelo para o outro, observa-se uma elevação na capacidade de interação e conexão entre as pessoas – o que acarreta maior empoderamento e aumento do capital social das pessoas e dos grupos. Numa estrutura centralizada (A) todos os pontos (pessoas, informação, desejo, decisão, bens materiais etc.) devem passar necessariamente por um ponto (centro) para interagir com outro ponto. A estrutura descentralizada (B) retrata a interação de várias estruturas centralizadas, ou seja, é composta por vários centros. Sem centro(s) são as organizações distribuídas (C) nas quais todos os pontos podem interagir diretamente com todos os pontos. Sendo redes sociais, padrões e modos de interação baseados no livre fluxo e conectividade entre as pessoas, assumem o modelo distribuído de organização (C).

Contudo, Franco (2012) ressalta que por serem fluídas e móveis, as redes não são passíveis de serem representadas num plano. Portanto, os diagramas de Baran não podem ser tomados como uma representação de redes, mas no máximo um instantâneo delas:

> Conjuntos de nodos são apenas conjuntos de nodos. Não são redes. A representação estática chamada *grafo*,disseminada pela *SNA* (Análise de Redes Sociais) não ajuda muito a compreensão de rede: pontos (vértices) ligados por traços (arestas) passam uma imagem abaixo de sofrível daquele emaranhado dinâmico de interações que constitui a essência do que chamamos de rede, sempre fluindo e alterando sua configuração. Ademais, os nodos não são propriamente pontos de partida nem de chegada de mensagens, como se fossem estações ligadas por estradas por onde algum objeto ou conteúdo vai transitar. Eles também são caminhos. Aliás, nas redes sociais, os nodos não existem como tais (como pessoas) sem os outros nodos a ele ligados, constituindo-se portanto, cada um em relação aos demais, como caminhos de constituição disso que chamamos de 'eu' e de 'outro'. (FRANCO, 2012, p.44-45)

Redes, portanto, não são as pessoas, os objetos, as informações ou os suportes em si, mas os modos e padrões de conexões, as interações, os "entres". Redes é livre interação, é fluxo. Tudo que barra, atrapalha ou impede o fluxo são ações não-rede, ou seja, quando falamos em rede, estamos nos referindo a uma rede distribuída e a outros modos de interação social menos centralizados ou centralizadores.

Ao contrário de formas centralizadas ou descentralizadas que se estabelecem como sistemas autocráticos, participativos, informativos, hierárquicos e piramidais baseados na escassez e na monoliderança, uma rede distribuída prevê, por outro lado, sistemas pluriárquicos, interativos/conectivos, comunicativos, auto-organizados e horizontais baseados na abundância e na multiliderança.

O que significa então a necessidade cada vez mais manifesta de se trabalhar em rede? Trata-se antes de reconhecer que vivemos em interação e de modificar a forma como nos organizamos/relacionamos socialmente, a fim de liberar os fluxos que se encontram aprisionados pelas hierarquias e centralizações de poder[142]. A necessidade da rede sinaliza, portanto, arquiteturas mais distribuídas (horizontais) em lugar de centralizadas (verticalizadas), sustentando o desejo de romper um esquema baseado na produção e sustentação de escassez[143] (de informação, de recursos, de interação, de conectividade, de liberdade, de fluxo), ou nos termos de Morin (2011), de insuficiência:

> Nos sistemas sociais (ou anti-sociais, seria melhor dizer), a escassez é introduzida pelo modo de regulação de conflitos. Toda vez que se regula conflitos de modo autocrático, gera-se escassez que permite a ereção de estruturas hierárquicas. E toda vez que se erige um sistema hierárquico pela eliminação de caminhos, geram-se modos de regulação não-pluriárquicos que se mantêm pela reprodução da escassez. (FRANCO, 2012, p.53)

E nós, estamos ou não em rede?

Finalizada a discussão sobre territórios educativos e concluído os mapeamentos dos potenciais educativos do Centro Histórico de Natal baseado no projeto Bairro-Escola, tornou-se relevante mapear possíveis redes[144] estabelecidas neste bem cultural e comprometidas em sua preservação. A hipótese levantada era constatar a existência ou não de parcerias ou redes de apoio entre algumas instituições e equipamentos em sua atuação nesse pedaço da cidade, com o intuito de averiguar a viabilidade de tal proposta. Tendo em vista a relação desta questão com a proposta dessa dissertação, apenas levantarei aqui algumas breves reflexões sobre esse exercício cuja riqueza, aponta outras possíveis pesquisas.

---

[142] Segundo Franco (2012, p.54-55), "O poder (como poder de mandar alguém fazer alguma coisa contra sua conta de, como ao fim e ao cabo, se manifesta qualquer poder) é uma medida de não-rede (em termos de rede distribuída): quer dizer, é uma medida direta do grau de centralização (ou uma medida inversa do grau de distribuição) de uma rede. (...) Todo poder nasce de um impedimento imposto à livre fluição. Todo poder é uma introdução artificial (uma fabricação) de escassez de caminhos. Todo poder é uma tentativa de evitar a abundância de caminhos. Todo poder – necessariamente hierárquico – é uma reação à distribuição."

[143] A escassez não é, segundo Franco, um dado natural e essencial, mas um conceito relacional, característico de formas hierárquicas e centralizadas: "escassez quando há, é sempre em relação a algo ou alguém que carece de determinados recursos em determinado ambiente" (FRANCO, 2012, p.52).

[144] Na realização desse mapeamento, utilizei o termo rede com os entrevistados. Por isso mantenho-o aqui, apesar de seu uso não coincidir com o entendimento de rede desenvolvido por Franco (2012).

A identificação das redes contou com os seguintes atores[145], a saber: Superintendente do Iphan/RN, Onésimo Jerônimo Santos; técnicos do Iphan/RN, Luana Honório Cruz e Ivanildo Soares; Diretor da Casa da Ribeira, Henrique Fontes; professora do IFRN/Campus Cidade Alta e coordenadora do projeto "Educando para o Patrimônio Cultural", Andrea Costa; chefe do Setor de Patrimônio Histórico, Arquitetônico e Paisagístico da SEMURB e coordenador do projeto Circuito Histórico, Luciano Capistrano. Iphan, IFRN, Casa da Ribeira e SEMURB constituíram um mapeamento de redes formadas por representantes do poder público federal e municipal, de organizações da sociedade civil (cultura e arte) e instituições de ensino e pesquisa.

A proposta apresentada a cada um dos entrevistados foi que descrevesse numa folha de papel a rede (mesmo que informal) de parceiros e parcerias que colaboram no desenvolvimento de suas atividades no Centro Histórico de Natal[146]. Interessa aqui, traçar alguns breves apontamentos e análises a partir das redes apresentadas para contribuir com o problema central dessa pesquisa. Para isso, organizei dois grupos considerando a vinculação dos atores com o Iphan/RN.

O primeiro grupo refere-se às redes apontadas pelo Iphan/RN – superintendente e dois técnicos. Interessante observar que, há pontos coincidentes e divergentes entre as três redes. Apesar de serem funcionários do mesmo órgão, suas atividades e posições dentro da sua estrutura acarretam redes de atuação distintas. Enquanto o desenho dos técnicos centra-se mais na sua atuação individual, prática e cotidiana da preservação do patrimônio cultural (fiscalização e projetos), o desenho realizado pelo superintendente aponta uma rede mais institucional e política (que decorre, em grande medida, do recente programa "PAC Cidades Históricas" – PACCH).

Os entrevistados pontuaram – principalmente o superintendente – que o caráter dessas relações entre Iphan/RN e outros atores decorre do desenvolvimento de algumas ações e/ou programas preservacionistas e se finda com o término delas. O (in)sucesso e a (in)satisfação com as parceria podem significar ou não o estabelecimento de próximas parcerias em outras ações, projetos e programas. Trata-se, portanto, de relações pontuais e clientelistas no qual o Iphan guarda sua posição de autoridade técnica e política (inclusive reafirmando a lógica do poder federal>estadual>municipal) à qual todos os atores sociais devem se remeter para ter suas ações aprovadas, autorizadas e/ou apoiadas. Talvez esse tipo de relação não seja própria

[145] A escolha desses atores sociais foi baseada em sua atuação no Centro Histórico de Natal, em sua relação com o Iphan e sua aproximação e abertura comigo.
[146] Os produtos digitalizados desses exercícios podem ser conferidos no apêndice 6.

ou exclusiva do Iphan/RN, mas confirme a forma como as instituições e órgãos do poder público atuam no Brasil: centralizada, paternalista e autoritária. Nesse esquema, não há interação ou conexão propriamente ditos, mas uma relação unilateral, impessoal e de serviço.

De acordo com o diagrama de Paul Baran, o Iphan – assim como outros órgãos públicos – funciona de forma descentralizada, embora para a sociedade civil muitas vezes ele se apresente como centralizado. Contudo, as redes desenhadas pelos entrevistados revelam que, na atuação cotidiana da instituição, os funcionários criam redes de atuação diferentes e até divergentes em algum ponto. Isso reflete tanto a diversidade e complexidade de atividades realizadas por esse órgão, quanto a fragilidade e pobreza das organizações que operam de forma hierárquica, baseada no comando-e-controle.

Por sua vez, as redes do segundo grupo – Casa da Ribeira, IFRN, SEMURB – permitem outras reflexões. São redes vinculadas a projetos (de caráter cultural, educativo e entretenimento) que têm o Centro Histórico de Natal como objeto e lugar, a saber: Circuito Cultural Ribeira e Arte-Ação (Casa da Ribeira), Educando para o Patrimônio Cultural (IFRN), Circuito Histórico Cidade Alta-Ribeira (SEMURB). Observa-se, nesse caso, dois tipos de parcerias:

1. Um projeto que tem a ideia da rede de parcerias como principal característica: Circuito Cultural Ribeira;
2. Projetos que têm a parceria com outros atores como incremento e/ou apoio no desenvolvimento de suas atividades: Arte-Educação, Educando para o Patrimônio Cultural e Circuito Histórico Cidade Alta-Ribeira.

No primeiro caso, a parceria é condição para existência e desenvolvimento das ações e objetivos do projeto; ao oferecer, em um mesmo dia, uma programação de atividades relacionadas ao caráter do seu espaço, cada parceiro, além de contribuir com a realização do projeto, está também se promovendo. Trata-se de um projeto com objetivos territoriais que se desenvolve através de uma rede de cooperação entre atores sociais locais. Apesar de haver coordenadores, o projeto é reconhecido e legitimado pela própria rede que o constitui.

Os outros projetos, por sua vez, são realizados de forma autônoma pelos seus atores proponentes que, no desejo de ampliar, aprofundar e qualificar suas ações, buscam estabelecer algumas parcerias, que oferecem apoios diversos. Portanto, na medida em que são estabelecidas, as parcerias geram algumas perturbações e alterações nos projetos[147], sem

[147] O contrário também é válido: participar de um projeto de outro também gera perturbações, alterações e transformações no próprio parceiro, na medida em que ele se insere e se depara com outras realidades.

alterar seu caráter autoral e nem retirar de seus proponentes a posição de coordenação e realização.

Podemos dizer que ambas as formas de parceria são pontuais e estabelecidas no contexto de algum projeto (seu término sinaliza o fim da parceria?). Apesar de diferentes, a parceria sinaliza (em ambos os casos) melhores condições para o desenvolvimento das atividades propostas e para o alcance dos objetivos almejados. Nesse sentido, a cooperação (e não clientelismo) entre diversos e diferentes atores sociais representa melhores e efetivas condições para a realização de projetos que tomam o espaço urbano (público ou privado) como objeto e lugar.

Em geral, a leitura das redes presentes no apêndice 6 aponta a existência de uma ampla variedade de relações que abrangem órgãos públicos, espaços de arte e cultura (públicos e privados), instituições educativas, equipamentos públicos, empresas de capital misto, organizações da sociedade civil etc. Alguns atores-parceiros identificados se mantêm entre as redes desenhadas, mesmo que por motivos e razões distintas. Isso revela que cada ator social pode cooperar de diversas formas com outro: a medida da cooperação é matéria de negociação e não um cardápio para onde se vai em busca de algo. Isso torna-se mais palpável com o seguinte dado desse exercício: Iphan e IFRN apontam a Casa da Ribeira como parceira, mas essa instituição não vê as primeiras como suas parceiras. Por que? O que faz um ator X ser parceiro de Y e Y não se considerar parceiro de X? O que é ser parceiro?

Cooperar (ser parceiro) é diferente de contribuir (ser apoiador), pois a parceria prevê a existência de trocas e relações multilaterais – aproximando-se assim da ideia de interação colocada por Franco (2012). Parceria, nessa perspectiva, aproxima-se também da ideia de corresponsabilidade entre atores sociais em interação (coautoria). A cooperação deve ser encarada como uma negociação entre atores/autores, na medida em que somente o próprio ator social sabe efetivamente como e o que pode oferecer e receber. Podemos dizer então que ser parceiro é também sentir-se parceiro. Parceria e cooperação, portanto, implicam "trabalhar com", troca e, por isso, aproximam-se das ideias de interação e corresponsabilidade.

Talvez para instituições descentralizadas como o Iphan, a formalização de redes descentralizadas possa ser um primeiro passo para o estabelecimento de uma práxis mais cooperativa. Contudo, há que se cuidar para que os acordos e as formalidades necessários para ambientes e instituições burocratizados produzam menos interrupções e restrições de fluxos entre os atores sociais envolvidos (tendo em vista que nas redes distribuídas não há marcos contratuais justamente por constituírem-se sob a lógica da escassez).

Por sua vez, a ideia de cooperação e parceria não influência ou perturba a organicidade de cada ator social. É possível realizar parcerias com lugares com estruturas centralizadas. Uma rede cooperativa composta por organizações hierárquicas trata-se, portanto, de uma rede descentralizada e é isso que se observa nas redes traçadas pelos entrevistados: várias organizações que se relacionam e trabalham conjuntamente (em alguns momentos e em certos aspectos) para o desenvolvimento de ações, atividades, projetos e programas de caráter variados. Contudo, não podemos confundir uma rede descentralizada de parcerias com uma de clientes. A lógica do cliente é daquele que vai a determinado lugar para obter aquilo de que precisa. Nessa lógica, o lugar não é parceiro, mas apoiador, pois apenas está cumprindo o seu papel social (seja ele qual for: prestação de serviço, comércio, alimentação, entretenimento etc.). São relações, portanto, tipicamente unilaterais nas quais as negociações são mais ajustes e adequações do que trocas propriamente ditas. A distância entre o parceiro e o cliente é bastante tênue e frágil pois decorre mais da relação entre os atores do que dos próprios atores ou dos produtos de sua relação.

A análise desse material aponta, acima de tudo, a existência de redes sociais que desenvolvem atividades que têm o Centro Histórico de Natal como objeto e lugar – e sua preservação como mote. Essa constatação revela, no entanto, que essas redes (exceto a que compõem o Circuito Ribeira) não são ou estão formalizadas. Por se tratar de uma rede composta por várias e distintas instituições – portanto, descentralizada – talvez sua formalização seja uma forma de dar corpo, substância e maior potência social a sua atuação[148]. Portanto, o que temos nos desenhos do apêndice 6 são esboços de redes descentralizadas não formalizadas.

Preservação e educação: por uma rede

Operar a preservação do patrimônio cultural urbano e a educação patrimonial como arenas político-sociais e epistemológicas tensiona, portanto, as fronteiras que as sustentam

[148] A ideia de uma atuação territorial cooperativa e compartilhada consiste em ampliar e amplificar ações, projetos, intervenções etc. tentando assim superar algumas escassez e/ou insuficiências, sem com isso, romper a lógica que a produz e sustenta. Sendo ou não uma rede descentralizada, o "trabalhar com" permite, ao proporcionar a interação de olhares, epistemologias e metodologias, a elaboração e desenvolvimento de práticas sociais e intervenções territoriais menos simplificadoras e, portanto, menos mutiladoras.

como uma práxis especializada e fragmentada distante (técnica e administrativamente) das complexidades que compõem o fato social. Morin (2011), em sua crítica ao pensamento simplificador que sustenta e fundamenta toda a sociedade ocidental-moderna-científica-branca-cristã, refere-se justamente à forma fragmentada, especializada e mutiladora de ler a realidade e sobre ela intervir. Formas que, por sua vez, funcionam sob a lógica da escassez que, de acordo com Franco (2012), sustentam ideologicamente a necessidade de organizações hierárquicas e do comando-e-controle.

Ao afirmar o conceito de patrimônio cultural e as pessoas como detentores de referências culturais, a Constituição Federal de 1988, confirma, como vimos, o papel central da sociedade no processo de definição, valoração e proteção de bens culturais (MENESES, 2012). Desde então – e até mesmo antes desse marco legal – assiste-se a tensões epistemológicas e metodológicas (política ocultada sob a pele-de-técnica) que dão o tom de arena a essa pasta política: distinção material-imaterial; processo vertical e autoritário de definição, valoração e proteção de bens culturais; estruturas burocráticas hierárquicas e centralizadoras etc.

Dessa forma, o patrimônio cultural se constitui ainda hoje, em via de regra, como uma política que não se relaciona e nem se refere ao fato social, negando assim a própria ideia das pessoas como detentoras de referências culturais, ou seja, como atores e autores sócio-culturais. É na afirmativa de todos sermos produtores e intérpretes de cultura que a política preservacionista encontra a educação. É nessa intersecção que as fagulhas iniciais tomam forma. Se a educação é também um processo de transmissão/transformação dos legados culturais das sociedades, o contexto contemporâneo de glocalização e valorização da diversidade cultural reafirmam a falência da instituição escolar.

Nesse sentido, tanto é possível concordar que "a educação não se restringe à escola. É a escola que está contida na educação" (ASSOCIAÇÃO, 2007, p.13), quanto afirmar que as referências culturais não se restringem à política de preservação do patrimônio cultural, mas é essa política que está contida no multiverso das práticas culturais. Portanto, a comunidade, deve ser corresponsável tanto pela educação, quanto pela proteção de seu patrimônio cultural.

Ambas as acertivas trazem problemas operacionais em relação a como educação e preservação do patrimônio cultural são realizados atualmente. O conceito de territórios educativos, assim como o projeto Bairro-Escola foram escolhidos e analisados justamente por apontar caminhos e alternativas teórico-metodológicos possíveis para contornar a esses problemas. Na medida em que defendem todos os espaços e sujeitos como potencialmente

educativos e estabelecem ideias, ferramentas, tecnologias sociais e metodologias para sua constituição social que extrapolam os muros da escola. Conceito e projeto operam, portanto, transformações sociais nos recortes territoriais onde são aplicados e desenvolvidos.

A intersecção entre território e educação implica um simultâneo processo de: auto(re)conhecimento do papel social e público de cada ator/sujeito que nos retira da posição de expectador da vida pública e afirma nossa condição de cidadão[149]; e de constituição de padrões e modos de interação baseados em territórios de com-vivência que implicam um desenho social com maior interação e conectividade entre as pessoas. O conceito de territórios educativos, ao defender a educação como um processo de interação entre pessoas e territórios (nos dizeres de Rui Canário (2006, p.100-101) – "um processo amplo e multiforme de socialização"), chama atenção para a necessidade de criar redes territoriais.

Ao testar esse conceito através do projeto de educação comunitária do Bairro-Escola a questão da rede apresenta-se como eixo nevrálgico através do grupo articulador local e da rede de parcerias. Trata-se, no entanto, de redes descentralizadas que, embora não alterem substancialmente a forma de organização de cada ator, apresentam alguns aspectos de uma rede distribuída, como por exemplo: a construção coletiva e democrática de conhecimentos sobre o território, a rotatividade de pessoas e organizações no grupo articulador local, arquitetura aberta e fluida com decisões horizontais e democráticas, maneiras heterogêneas de participação, itinerância das reuniões desse grupo e rotatividade das tarefas, ampla e horizontal comunicação etc. Através desses aspectos e mecanismos, o Bairro-Escola é um projeto socioeducativo que se desenvolve através da constituição de redes sociais descentralizadas com tendências distributivas – pluriarquia, interação, auto-organização, comunicação e horizontalidade.

O conceito de territórios educativos e o projeto de Bairro-Escola trazem, portanto, subsídios teórico-metodológicos-práticos que dão novos ares à práxis preservacionista do patrimônio cultural urbano. A educação patrimonial, mostra ter, entre os diálogos conceituais que a constitui, escopo político-ideológico suficiente para desenvolver práticas compartilhadas e baseadas não somente na participação social local, mas na interação, na corresponsabilidade e na coautoria. A preservação do patrimônio cultural tem sua função social amplificada e concretizada, confirmando os atores sociais como detentores de referências culturais e transformando-se em um exercício de cidadania. O que falta? Talvez e principalmente intenção política, ou melhor, político-pedagógica, já que, com essa discussão

[149] Nesse sentido, o conceito de territórios educativos também se refere a uma educação para e pela cidadania.

sobre redes, observa-se que a proposta preservacionista aqui discutida pode não requer uma transformação estrutural tão profunda do Iphan.

Trata-se antes, de uma mudança de mentalidade e de postura política, uma intencionalidade socioeducativa. Nesse sentido, a gestão empresarial do espaço urbano, a apropriação estético-visual e mercadológica do patrimônio urbano, a reificação e fetichização do patrimônio cultural e a perpetuação do alijamento da sociedade dos processos decisórios acerca da esfera pública revela-se também como uma escolha política (feita por cada um de nós) e não um fato social natural (afinal de contas o que é social não é natural, mas uma construção histórica).

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papirus, 2005.

ANDRADE, Mário de. Anteprojeto para criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** Brasília: Minc; IPHAN. nº30, 2002. p.271-287.

ANDRADE, Mário de. **Padre Jesuino do Monte Carmelo.** Rio de Janeiro: MEC/SPHAN, 1945.

ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. **Rodrigo e o SPHAN: coletânea de textos sobre o patrimônio cultural**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura; Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. Programa. **Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** Rio de Janeiro: MES/SPHAN. Volume 1. 1937. p.3-4.

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel et. al. Educação e exclusão da cidadania. In: **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987, p.31-80.

ASSOCIAÇÃO Casa das Artes de Educação e Cultura. **Arte de educar: uma experiência compartilhada na construção de territórios de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Casa da Arte de Educar, 2012.

ASSOCIAÇÃO Cidade Escola Aprendiz. **Bairro-Escola: passo a passo**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://aprendiz.locaweb.com.br/cidadeescolaaprendiz/wp-content/uploads/2011/10/bairro_escola-passo-a-passo.pdf>. Acesso em: 21/07/2012.

BARBOSA, Jorge Luiz. **Cidadania, Território e Políticas Públicas**. Disponível em: <http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/acervo/view_text.php?id_text=14>. Acesso em: 04/01/2012

BARRETO, Euder Arrais; ZARATIM, Joel Ribeiro; FREIRE, Lídia Freire; BEZERRA, Márcia; CIAXETA, Maria Joana Cruvinel; D'OSVUALDO, Vera Lúcia Abrantes (org.). **Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados**. Goiânia: UFGO,2008.

BARRETO, Juliana; MILET, Vera (org.) **Conservar: Olinda boas práticas no casario**. Olinda: Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada – CECI, 2010.

BARRETO Junior, Ivo Matos. **Alcântara, Cidade Monumento. Minha casa é Patrimônio Nacional. Manual de Preservação**. São Luís-MA: IPHAN/MA, 2009.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BHAGAT, Alexis; MORGEL, Lize. **An Atlas of radical cartography**. Los Angeles: Journal of Aesthetic & Protest Press, 2010

BOGÉA, Kátia Santos; BRITO, Stella Regina Soares; PESTANA, Raphael Gama (org.). **Centro Histórico de São Luis, Patrimônio Mundial**. São Luís-MA: IPHAN, 2007

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRAGA, Emanuel Oliveira. Memória, Patrimônio e Cidadania. In: IPHAN/PB. **Educação Patrimonial: orientações ao professor**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB. 2011. p.19-21. (Caderno Temático de Educação Patrimonial nº1)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (et.al.). **O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de educação e cultura**. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acessado em: 18/01/2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANARIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas ás incertezas.** São Paulo. Artmed, 2006.

CARNICEL, AMARILDO. **O fotógrafo Mario de Andrade.** Campinas: editora da Unicamp, 1994.

CARVALHO, Heliana Lima de. **Inventário do Centro Histórico de Natal – uma análise do bairro da Ribeira**. IPHAN/RN: outubro de 2008.

_____. **Patrimônio Geológico do Centro Histórico de Natal**. Relatório de Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Exatas e da Terra. Natal, 2010. Disponível em: <http://www.geoturismobrasil.com/artigos/Monografia%20Patrim%C3%B4nio%20Geol%C3%B3gico%20do%20Centro%20Hist%C3%B3rico%20de%20Natal%20-%20Heliana%20Carvalho%202010.pdf >. Acesso em: 21/07/2012.

CASCO, Ana Carmem Amorim Jara. **Sociedade e Educação Patrimonial.** Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=526. Visitado em: 15/08/2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da cidade de Natal**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CENTRO HISTÓRICO DE IGUAPE SÃO PAULO. Folder. IPHAN/SP

CHAGAS, Mário. Há uma gota de sangue em cada Museu: A ótica museológica de Mário de Andrade. In: **Cadernos de Sociomuseologia**. Centro de Estudos de Sociomuseologia. Universidade Lusófana de Humanidades e Tecnologia. Nº13. 1998.

CHAGAS, Mário. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. In: **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004. Vol.1, nº1.

CONTE, Claudio Quoos; FREIRE, Marcus Vinicius De Lamonica (org.). **Centro Histórico de Cuiabá, patrimônio do Brasil.** Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

COSTA, Antônio Carlos Campelo; CRUZ, Andrea Nóbrega; ALVES, Maria do Carmo. **Sobral, a preservação do Sítio Histórico a partir do seu tombamento.** Sobral-CE: Sobral Gráfica e Editora Ltda. 2008.

COSTA, Natacha. Apresentação. In: SINGER, Helena (org.) **Pesquisa-ação comunitária**. São Paulo: Moderna, 2011a. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola). p.9-15.

CORRÊA, Sandra Rafaela Magalhães (org.). **Fiscalização: Orientações para usuários de bens tombados.** Brasília, DF: IPHAN, 2009.

CRUZ, Luana Honório; SIVIERO, Fernando Pascuotte; NASCIMENTO, José Clewton do; TINOCO, Marcelo Bezerra de Melo; VIEIRA, Natália Miranda; ATAÍDE, Ruth Maria da Costa. O Workshop – A norma de preservação do Centro Histórico de Natal: Relato de uma experiência de educação patrimonial. In: **III Seminário Internacional Urbicentros.** Salvador: outubro de 2012. Disponível em: <http://www.ppgau.ufba.br/urbicentros/2012/ST122.pdf>. Acesso em: 25/11/2012.

DEPAM-IPHAN. **Cidades Históricas**. Brasília: IPHAN, 2009.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e Desenvolvimento Local**. 2006. Disponível em: <http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>. Acesso em 20/08/2012.

DOWBOR, Ladislau. "Educação e Apropriação da realidade local". In: **Estudos Avançados.** v.21, nº60. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers/educacao-e-apropriacao-da-realidade-local>. Acesso em: 26/08/2012.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRAZ, Valéria de Souza; TRIGUEIRO, Edja Bezerra Faria; TINOCO, Marcelo Bezerra de Melo. Turismo Cultural e Revitalização de Centro Antigo: reciclando arquitetura pré-moderna

e moderna. In: **Anais do 7º Seminário Docomomo Brasil.** Porto Alegre, outubro de 2007. Disponível em: <http://www.docomomo.org.br/seminario%207%20pdfs/063.pdf>. Acesso em: 25/11/2012.

FERNANDES, Simone Monteiro Silvestre (org.). **Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania**. Brasília: IPHAN.

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. pp.22-29.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília-DF: Iphan/DAF/COGEDIP/CEDUC, 2014. Disponível em: < http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240>. Acesso em: 16-02-2014

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MinC-IPHAN, 1997.

FONTES, Aglaé d'Ávila. **Cartilha Cultural: Laranjeiras: Projeto Educação Patrimonial IPHAN/SE**. IPHAN/SE. Aracaju: Info Graphics, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

FRANCO, Augusto de. **A rede**. São Paulo: Escola de Redes, 2012. Disponível em: <http://net-hcw.ning.com/>. Acesso em: 27-06-2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

_____. **A Educação na Cidade.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005

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

GARCIA, Eduardo Alexandre de Amorim (org.) **Cantões, Cocadas, Grande Ponto Djalma Maranhão**. Natal: Edições Galeria do Povo, 2002.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 2002.

GOULART, Bia. **Centro SP – uma sala de aula. Experiência de Bairro-Escola em São Paulo**. São Paulo. Editora Peirópolis, 2009.

GOULART, Bia. **Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade**. Brasília: 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 15/04/2012

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades de Educação Patrimonial.** Brasília-DF: IPHAN, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARVEY, David. A Liberdade da Cidade. In: **Revista Urbânia 3**. São Paulo: Editora Pressa, 2008. p.11-17. ISSN 1982-856X. Disponível em: <http://urbania4.org/wp-content/uploads/2010/10/revista-urbania-3.pdf> Acesso em: 27-06-2013

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN e Museu Imperial. 1999.
Instituto de Desenvolvimento Humano. **Aula Patrimônio Alfândega e Madre de Deus.** Brasília, DF: IPHAN/MONUMENTA, 2007.

IPHAN. **Educação Patrimonial no Programa Mais Educação: Fascículo 1 - Apresentação.** Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013a. Disponível em http://educacaopatrimonial.wordpress.com/2012/03/20/mec-e-iphan-disponibilizam-publicacao-que-promove-a-educacao-patrimonial-nas-escolas-brasileiras/. Visitado em 22-03-2012.

_____. **Educação Patrimonial no Programa Mais Educação: Fichas de Inventário.** Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013b. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=3430> Acesso em: 10/06/2013.

_____. **Educação Patrimonial no Programa Mais Educação: Manual de aplicação.** Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013c. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=3429> Acesso em: 10/06/2013.

_____. **Os sambas, as rodas, os bumbas, os meus e os bois. A trajetória da salvaguarda do patrimônio cultural imaterial no Brasil, 1936/2006.** Brasília: IPHAN, 2006.

IPHAN/MS. **Ação de Educação Patrimonial: Complexo Ferroviário Campo Grande – MS.** 2011.

IPHAN/PB. **Educação Patrimonial: orientações ao professor**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB. 2011. p.19-21. (Caderno Temático de Educação Patrimonial nº1)

IPHAN/PE. **Preservar Igarassu.** Brasília: IPHAN, 2009.

IPHAN/PE. **Preservar Olinda.** Brasília: IPHAN, 2009.

IPHAN/RN, Sub-regional do. **Estudo para tombamento do Centro Histórico de Natal/RN**. Fevereiro de 2008.

I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio. Carta de Nova Olinda. Casas do Patrimônio. Nova Olinda–CE: IPHAN. 2009. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1651. Visitado em 15/08/2011.

KELIAN, Lilian. As tecnologias da pesquisa-ação comunitária. In: SINGER, Helena (org.) **Pesquisa-ação comunitária**. São Paulo: Moderna, 2011a. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola). p.35-50

_____. Autoformação de Educadores: a coerência entre o discurso e as práticas. In: SINGER, Helena (org.) **Trilhas educativas**. São Paulo: Moderna, 2011b. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola). p.65-80

LEFEBVRE, Henry. **O direito a cidade.** 5ªed. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, Rogério Proença. **Contra-usos da cidade: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea**. Capinas: editora da Unicamp; Aracaju: Editora UFS, 2007.

LEMOS, Carlos A.C.; MORI, Victor Hugo & ALAMBERT, Clara Correia d'. **Patrimônio: 70 anos em São Paulo**. Organização: SOUZA, Marise Campos de & BASTOS, Rossano Lopes. São Paulo: 9ªSR/IPHAN, 2008

LEONEL, Marisa Elisa de Moraes. **Conhecer para preservar, preservar para conhecer: um projeto de Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN, 1995.

MALHANO, Clara Emília Sanches Monteiro de Barros. **Da materialização à legitimação do passado: a monumentalidade como metáfora do Estado (1920-1945).** Rio de Janeiro: Faperj; Editora Lucerna. 2002.

Manual de Conservação da Arquitetura Nativitana. Natividade/TO: IPHAN, 2008.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio A. (org.) **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000. pp.176-185

MEDEIROS FILHO, Barnabé; GALIANO, Mónica 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.

MELO, Carina Mendes dos Santos; SILVA FILHO, Romero de Oliveira e (org.). **Centro Histórico de Natal**. Natal: IPHAN, 2007.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do Patrimônio Cultural: uma revisão de premissas. In: IPHAN. **I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de**

Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, Ouro Preto/MG,2009. Brasília: IPHAN, 2012. p. 25-39. (Anais; v.2, t.1).

MIRANDA, João Maurício Fernandes de. **Evolução Urbana de Natal em 400 anos: 1599-1999**. Natal, 1999.

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

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOREIRA, Ivy. A formação de Jovens Agentes Comunitários. In: SINGER, Helena (org.) **Pesquisa-ação comunitária**. São Paulo: Moderna, 2011a. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola). p.79-100

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

MOTTA, Lia. A apropriação do Patrimônio Urbano: do estético-estilístico nacional ao consumo visual global. In: ARANTES, Antonio Augusto (org.). **O espaço da diferença.** Campinas: Papirus, 2000.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

NORRA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo: Educ – Editora da PUC-SP, 1981. p.07-28.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. **Educação Patrimonial no IPHAN**. Brasília: Monografia de Especialização – Escola Nacional de Administração Pública, 2011.

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

PACHECO, José. **Para Alice, com amor.** São Paulo: Cortez, 2006.

PACHECO, José. **Pequeno Dicionário das utopias da educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

PAIVA, Olga Gomes de. (coord.) **Sobral: patrimônio de todos: roteiro para a preservação do Patrimônio Cultural.** Fortaleza: IPHAN, 1999.

PAIVA, Olga Gomes de. (coord.) **Icó: patrimônio de todos: roteiro para a preservação do Patrimônio Cultural.** Fortaleza: IPHAN, 2006.

PAIVA, Olga Gomes de. (coord.) **Viçosa do Ceará: patrimônio de todos: roteiro para a preservação do Patrimônio Cultural.** Fortaleza: IPHAN, 2004.
Patrimônio Contado: Alcântara, cultura e educação. Projeto de Educação Patrimonial em Alcântara – MA. (folder)

PAZZANESE, Regina Egger. Uma perspectiva para a expressão coletiva. In: SINGER, Helena (org.). **Arranjos Culturais**. São Paulo: Moderna, 2011c. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola). p.17-39

PIRES, Selma de Oliveira Bastos (org.) **Educação Patrimonial: memória e identidade da Cidade de Goiás, patrimônio pra que te quero!.** Goiânia-GO: Superintendência do IPHAN em Goiás, 2010.

PORTO, Gisele. Cultura, juventude e intervenções: a alquimia dos arranjos culturais In: SINGER, Helena (org.). **Arranjos Culturais**. São Paulo: Moderna, 2011c. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola). p.41-61

Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro: MES/SPHAN. Volume 1. 1937. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=\\Acervo01\drive_n\Trbs\RevIPHAN\RevIPHAN.docpro. Visitado em 16/03/12.

Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: MinC; IPHAN. nº30, 2002.

REZENDE, Maria Beatriz (coord.) **Patrimônio e Leitura: catálogo comentado de literatura infanto-juvenil 2**. Rio de Janeiro: IPHAN/Copedoc, 2009.

RIBEIRO, Rafael Winter. **Paisagem Cultural e patrimônio**. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2007.

RIBEIRO, Robson. **Revista do SPHAN (1937-1978): um guia para o leitor.** Relatório Final de Atividades. Projeto de Iniciação Científica – PIBIC/Unicamp. Campinas: 2007.

RUBINO, Silvana. A memória de Mário. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** Brasília: MinC; IPHAN. nº30, 2002. p.138-154.

_____. **As Fachadas da História: os antecedentes, a criação e os trabalhos do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1937-1968.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp. 1991.

SANT'ANNA, Márcia. Modernismo e preservação de áreas urbanas no Brasil. In: **II Seminário DOCOMOMO** Brasil. Salvador, 10 a 12 de setembro de 1997.

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. pp.155-172.

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

SARDENBERG, Agda. Trilhas Educativas: o diálogo entre Território e Escola. In: SINGER, Helena (org.) **Trilhas educativas.** São Paulo: Moderna, 2011b. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola). p.17-33

SEGALA, Lygia. **Identidade, educação e patrimônio: o trabalho do Laboep.** Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=522. Acesso em: 15/08/2011.

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/Ceará. **Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes**. Fortaleza: Editora SENAC Ceará, 2009.

SILVA, Cleudecy Costa da; BARROS, Flávia Luz Pessoa de; COSTA, Lucy Mary de Jesus Pereira. **Desterro meu Bairro, meu Patrimônio.** São Luís-MA: IPHAN, 2007

SILVA, Eliane Azevedo; MEDEIROS, Jorge Passos de; GOIS, Tânia Lemos Cruz de. **Manual do morador de Olinda: Conservação das edificações particulares do sítio histórico de Olinda.** Olinda: Fundação Centro de Preservação dos Sítios Históricos de Olinda, 1992.

SILVA, Fernando Fernandes da. Mário e o Patrimônio: um anteprojeto ainda atual. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** Brasília: MinC; IPHAN. nº30, 2002. p.129-137.

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

_____. **Trilhas educativas**. São Paulo: Moderna, 2011b. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola)

_____. **Arranjos Culturais.** São Paulo: Moderna, 2011c. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola)

_____. Definições e Características da Pesquisa-Ação Comunitária. In: SINGER, Helena (org). **Pesquisa-ação comunitária**. São Paulo: Moderna, 2011a. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola). p.17-33

TELLES, Lucila Silva. **Ação Educativa no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular**. Disponível em: http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=570. Acesso em: 05/08/2011.

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil.** São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

TINOCO, Marcelo Bezerra de Melo; TRIGUEIRO, Edja Bezerra Faria; FERRAZ, Valéria de Souza. Novos Usos, Novos Fluxos: Complexidade e contradições na preservação arquitetural e reciclagem de edifícios no Centro Antigo de Natal. In: **Anais do III Seminário Projetar**. Porto Alegre, outubro de 2007. Disponível em:< http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/dspace/bitstream/123456789/37/3/Projetar%202007%20TINOCO_TRIGUEIRO_%20FERRAZ.pdf>. Acesso em: 25/11/2012.

TOLEDO, Benedito Lima de. **São Paulo: três cidades em um século**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

TOLENTINO, Átila (org.). **Educação Patrimonial: orientações ao professor.** João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba. 2011.

TOLENTINO, Átila (org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

TORRES, Rosa Maria. Comunidad de Aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. In: **Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje**. Barcelona: Barcelona Forum 2004, 2001. Disponível em: <http://www.inafocam.edu.do/cms2/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf>. Acesso em 27/06/2013.

VASQUES, Claudia Marina. **Para preservar.** Brasília: IPHAN, 1994.

VIEIRA, Natália Miranda. **Gestão de sítios históricos: a transformação dos valores culturais e econômicos em programas de revitalização em áreas históricas.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

VYGOTSKY, Lev. Semenocitch. **A Formação Social da Mente.** 6º Edição.- São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTHEIN, Jorge. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: Unesco, 2000.

Sítios da Web pesquisados
(acessados no dia 27/06/2012):

<http://aprendiz.uol.com.br/>

<http://cidadeescolaaprendiz.org.br/>

<http://educacaopatrimonial.wordpress.com/>

<http://escoladeredes.net/>

<http://net-hcw.ning.com/>

<http://portal.mec.gov.br/ >

<http://urbania4.org/>

<http://www.artedeeducar.org.br/>

<http://www.conexaofelipecamarao.org.br>

<http://www.iphan.gov.br>

<http://www.fbb.org.br>

<http://www.fundacaocasagrande.org.br >

<http://www.planalto.gov.br >

Apêndices

Apêndice 1.
As nuances sobre educação nas cartas patrimoniais

As ações preservacionistas realizadas pelo Iphan sempre tiveram alguma influência ou base nas cartas internacionais sobre o assunto. Embora não definam as políticas preservacionistas, o caráter e respaldo técnico desses documentos faz com que sejam frequentemente visitadas e revisitadas para justificar as ações e práticas preservacionistas do Estado. Sabe-se, por exemplo, que ao longo da "fase heroica", as intervenções nos bens históricos e artísticos nacionais eram justificadas com base na Carta de Atenas de 1931. Portanto, frente ao silêncio e à empiria que envolvem as ações educativas do órgão ao longo de seu trajetória, vale debruçar sobre as cartas patrimoniais, recomendações, declarações e manifestos nacionais e internacionais[150], a fim de levantar rastros e sussurros sobre como a educação foi tratada por estes documentos. Não pretendo, contudo, desenvolver uma exegese de cada uma das cartas patrimoniais existentes no Brasil e no exterior, mas levantar como a educação foi abordada nesse tipo de documento, apontando concepções, público-alvo, agentes educativos e finalidades atribuídas à educação.

Conduzidos e convocados por diferentes atores e frutos de debates entre diversos especialistas, esses documentos tratam dos mais diversos aspectos da preservação do patrimônio cultural, como por exemplo, as pesquisas arqueológicas (Carta de Nova Delhi, 1956) ou a exportação, importação e transferência de propriedades ilícitas de bens culturais (Carta de 1964). Tomo como ponto de partida o levantamento e a transcrição de trechos sobre educação de vinte e uma cartas patrimoniais realizado por Cléo Alves Pinto de Oliveira (2011, p.74-83).

Dentre as cartas levantadas pela pesquisadora, dezoito são internacionais (sendo quatro delas, da América Latina) e três nacionais, a saber: Carta de Atenas (1931); Recomendação que define os princípios internacionais a serem aplicados em matéria de

[150] A partir deste ponto vou referir-me a esses documentos apenas como cartas ou cartas patrimoniais, diferenciando-os somente em citações. Não interessa tanto a esse estudo a diferença política entre Carta, Recomendação, Declaração e Compromisso. Mais do que a aplicação de cada uma na práxis preservacionista brasileira, o importante aqui é analisar a forma como a educação foi tratada por elas.

pesquisa arqueológica (Nova Delhi, 1956); Recomendação relativa à salvaguarda da beleza e do caráter das paisagens e sítios (Paris, 1962); Recomendação sobre medidas destinadas a proibir e impedir a exportação, a importação e a transferência de propriedade ilícitas de bens culturais (Paris, 1964); Recomendação sobre a conservação dos bens culturais ameaçados pela execução de obras públicas ou privadas (Paris, 1968); Compromisso de Brasília (1970); Compromisso de Salvador (1971); Declaração de Estocolmo (1972); Convenção sobre a salvaguarda do patrimônio mundial, cultural e natural (Paris, 1972); Resolução de São Domingos (1974); Declaração de Amsterdã (1975); Manifesto de Amsterdã (1975); Recomendação relativa à salvaguarda dos conjuntos históricos e sua função na vida contemporânea (1976); Carta de Washington (1986); Carta de Cabo Frio (1989); Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular (Paris, 1989); Carta internacional do ICOMOS sobre proteção e gestão do patrimônio cultural subaquático (Sofia, 1996); Documento do MERCOSUL (Mar del Plata, 1997); Carta de Fortaleza (1997); Decisão 460 (Cartagena das Índias, 1999); e Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial (Paris, 2003). Classifiquei esse conjunto de cartas em três grupos distintos, baseado no tratamento dado à educação:

1. Aquelas que defendem a educação como ferramenta para a preservação e consideram seu público-alvo como sujeitos passivos – Carta de Atenas de 1931, por exemplo;

2. Aquelas que propõem algum método ou metodologia para realização de ações educativas no campo patrimonial e entendem seu público-alvo como sujeitos passivos – "Recomendação relativa à salvaguarda da beleza e do caráter das paisagens e sítios" (UNESCO, 1962), por exemplo;

3. Aquelas que defendem uma escuta ativa da população (considerando as pessoas como sujeitos ativos) no processo de preservação do patrimônio cultural e apontam métodos e metodologias para garantir a participação da sociedade como proponente e participe de ações educativas – Carta de Amsterdã de 1975, por exemplo.

Essa classificação permite observar que o assunto recebeu um tratamento genérico na maior parte das cartas, o que confirma, por sua vez, o papel secundário e complementar da educação nos debates e práticas preservacionistas, tornando-a um campo de ação empírico. No que diz respeito aos objetivos atribuídos/confiados à educação, destacam-se como mais recorrentes: despertar respeito pelos bens, fortalecer o apreço e estima, conhecer, explicar, informar, difundir, preservar e salvaguardar. Enquanto no primeiro e mais numeroso grupo, as indicações e recomendações quanto à educação são bastante genéricas, confirmando sua

potencialidade às atividades preservacionistas; o segundo grupo, além de reafirmar as ideias do primeiro, propõe formas, estratégias e atividades educativas a serem realizadas por diferentes agentes.

Na primeira carta internacional – a Carta de Atenas (1931)[151] – encontra-se o senso-comum da educação na práxis preservacionista – ferramenta fundamental para gerar interesse e estimular o respeito da população pelo seu patrimônio. Segundo essa carta, exemplo do primeiro grupo, somente através do interesse e respeito haverá colaboração, por parte da população leiga, na conservação dos monumentos nacionais:

> b) O papel da educação e o respeito aos monumentos:
> A conferência, profundamente convencida de que a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte vem do respeito e do interesse dos próprios povos, considerando que esses sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, emite o voto de que os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização (CARTA DE ATENAS, 1931, *apud* OLIVEIRA, 2011, p.74).

Já no primeiro debate internacional sobre preservação do patrimônio, a relação população-informação-conservação/preservação é entendida como óbvia, natural e direta, e, por isso a educação, considerada a melhor ferramenta para a difusão do conhecimento, é apontada como necessária para a preservação e conservação do patrimônio. Não por acaso, o tema está inserido no item VII, que discorre sobre "a conservação dos monumentos e a colaboração internacional". A relação que se defende entre população e monumento é a de respeito e contemplação, atitudes que garantiriam a preservação de sua materialidade e, por consequência, de seus valores. Informar, nesse contexto, significa oferecer as informações necessárias para se criar respeito. A educação, portanto, seria uma ferramenta de verticalização e institucionalização de uma narrativa particular e da relação entre população e seus monumentos. Ainda segundo essa carta, o público-alvo das ações educativas seria a população em geral (com ênfase na educação formal) e caberia ao poder público investir na educação em prol da preservação dos seus monumentos.

Essa concepção é encontrada em várias outras cartas, ainda que os temas tratados não sejam necessariamente os mesmo que os da Carta de Atenas. No entanto, a partir da década de

[151] As concepções e atividades da fase heroica foram fortemente apoiadas pelas recomendações presentes nessa carta. Somente, na direção de Renato Soeiro, por intermédio de uma aula de Augusto Carlos da Silva Telles intitulada "Técnicas de Restauração" que, recomendações de outra carta patrimonial – a Carta de Veneza (1964), foram debatidas e incorporadas nas atividades do SPHAN. LEMOS, Carlos A.C.; MORI, Victor Hugo & ALAMBERT, Clara Correia d'. *Patrimônio: 70 anos em São Paulo*. Organização: SOUZA, Marise Campos de & BASTOS, Rossano Lopes. São Paulo: 9ªSR/IPHAN, 2008. p.32

1960, o tema torna-se recorrente e observa-se certo refinamento no que se refere aos objetivos, foco, público-alvo e agentes educativos[152] – que configuram o segundo grupo.

A Carta de Mar del Plata sobre o patrimônio intangível (1997) e as Recomendações relativa à salvaguarda da beleza e do caráter das paisagens e sítios (UNESCO, 1962) são exemplos desse grupo. A primeira indica a necessidade de produzir materiais informativos como estratégia para realização de ações em espaços formais e informais de educação[153]. A segunda, por sua vez, indica a sociedade civil como o principal agente educativo e discrimina diversas ações a serem realizadas por professores, imprensa, agentes culturais, lideranças comunitárias e Estado[154]. Os espaços de educação formal são considerados, na maior parte das cartas, o *locus* e público-alvo primordiais das ações e projetos educativos, seguido da indicação genérica de "população em geral". Do mesmo modo, o poder público e os órgãos internacionais são entendidos como os principais proponentes/fomentadores de tais ações, seguido pontualmente por professores, educadores, associações privadas do campo da preservação, museus, organizações da sociedade civil etc.

O terceiro grupo é composto por duas cartas vinculadas à experiência e projeto de conservação integrada, a Declaração e o Manifesto de Amsterdã (ambos de 1975). No primeiro documento, a sobrevivência do patrimônio arquitetônico está vinculada a sua apreciação pela população em geral e pelas futuras gerações. Em função disso, recomenda-se fomentar e incentivar pesquisas e canais e espaços públicos de difusão e discussão de informações. O diferencial dessa Declaração repousa, principalmente, na participação da população no processo de preservação:

> Para permitir à população participar da elaboração dos programas, convém fornecer-lhes os elementos para apreciação da situação: de uma parte, explicando-lhe o valor histórico e arquitetônico das edificações a serem conservadas e, de outra parte, fornecendo-lhe todas as indicações sobre os regulamentos definitivos e temporários.

---

[152] Contudo, algumas cartas não se inserem nesses grupos por indicarem outras demandas, como, por exemplo, o Compromisso de Salvador (IPHAN, 1971), que aponta a necessidade de cursos secundários de estudos brasileiros e museologia para apoiar os serviços dos museus no interior do Brasil (IPHAN, 1971 *apud* Oliveira, 2011, p.77).

[153] "5. Elaborar um modelo de cartilha sobre patrimônio cultural intangível como meio para informar a população, para ser utilizada pelos Ministérios da Cultura e da Educação e outras instituições públicas ou privadas envolvidas na atividade docente, com o objetivo de empregá-lo no sistema de educação formal e informal."(CARTA DE MAR DEL PLATA, 1997, *apud* OLIVEIRA, 2011, p.82)

[154] Segundo as recomendações dessa carta: "Os Estados-membros deveriam facilitar a educação do público e estimular a ação das associações e de órgãos dedicados a essa tarefa, prestando-lhes ajuda materiais e colocando à sua disposição e à dos educadores em geral os meios apropriados de publicidade, tais como filmes, transmissões radiofônicas ou de televisão, material para exposições permanentes, temporárias ou itinerantes, folhetos e livros capazes de obter uma ampla difusão e idealizados com um espírito didático. Uma grande publicidade poderia ser obtida através dos jornais, das revistas e das publicações periódicas regionais" (UNESCO, 1962 *apud* Oliveira, 2011, p.75).

> Essa participação torna-se ainda mais importante na medida em que não se trate apenas da restauração de algumas construções privilegiadas, mas da reabilitação de bairros inteiros (Conselho da Europa, 1975 *apud* Oliveira, 2011, p.79).

Dentre as cartas analisadas, essa é a única que aborda a participação da sociedade civil nas questões técnicas da preservação que repercutem em outros âmbitos da vida, como mobilidade urbana, restrições do direito de propriedade, uso do espaço público etc.

Quanto ao Manifesto de Amsterdã, seu diferencial encontra-se numa abordagem antropológica do patrimônio arquitetônico (necessidade de preservar os testemunhos da edificação). Essa concepção coloca de lado a supremacia da narrativa oficial que atribui ao patrimônio arquitetônico o título de monumento histórico e artístico, abrindo assim, a possibilidade de outras narrativas sobre sua historicidade (materialidade, usos, memórias individuais etc.) constituírem seus valores culturais. Ao considerar que as edificações possuem um valor educativo, este manifesto afirma ser a educação um canal privilegiado para a descoberta, apropriação, interpretação e reutilização desses testemunhos, garantindo assim que o patrimônio arquitetônico seja valorizado por suas memórias e relações (in)formais, individuais e casuais.

Os elementos destacados apontam a existência de um debate internacional consolidado acerca dos lugares, papeis, usos e caminhos da educação nas atividades preservacionistas. Portanto, podemos entender que parte dos vários silêncios do Iphan (suas (in)definições e empirias) ao longo de sua trajetória, decorre de uma implícita apropriação das indicações e recomendações dessas cartas. Contudo, a generalidade apresentada pela maioria desses documentos confirma o (não) lugar da educação na práxis preservacionista nacional e internacional. Essa constatação reafirma, por sua vez, a necessidade de discutir criticamente os lugares e papeis da educação nesta arena.

Apêndice 2.

Educação patrimonial: um farejar entre publicações do Iphan

Trata-se de uma cultura institucional: a educação patrimonial é constantemente citada em Planos de Ação que envolvem produção de publicações. Por isso, mostra-se relevante traçar algumas considerações sobre estes materiais, tendo em vista os diversos tipos, funções e usos a que propõem.

Do enorme acervo produzido por todas unidades do Iphan, tive acesso a um pequeno e recente conjunto composto pelas publicações que se encontram minimamente organizadas na biblioteca do Iphan/RN. Embora, as tipologias e análises aqui desenvolvidas sejam iniciais, pretendo, a partir desse recorte, apontar considerações que reflitam aspectos dessa cultura institucional.

O conjunto analisado contém publicações sobre patrimônio material e educação patrimonial de diversas regiões do Brasil produzido na década de 2000. Uma rápida e superficial observação desses documentos revela a inexistência de padrões formais, estético ou de conteúdo. Não se trata de uma constatação necessariamente positiva ou negativa, mas pode ser entendida como um reflexo da descentralização do órgão e de sua incapacidade (ou desinteresse) de regular algumas atividades. Quanto ao recorte temporal, são publicações anteriores e posteriores à criação da Ceduc/DAF[155]. Usando como critério de classificação a função das publicações, podemos organizá-las em quatro grupos distintos. Aqueles que têm a finalidade de:

1. informar sobre o tombamento e suas implicações práticas;
2. divulgar alguma ação de educação patrimonial;
3. servir como material educativo;
4. divulgar ação de educação patrimonial e também servir como material educativo.

Quanto ao primeiro grupo[156], tem-se como público-alvo a população em geral – generalidade que acarreta uma dificuldade na definição da linguagem a ser utilizada. A pauta

[155] Somente em alguns poucos casos este marco sinaliza alguma alteração conceitual.

[156] Destaco nesse grupo, como exemplos deste tipo de publicação:
BOGÉA, Kátia Santos; BRITO, Stella Regina Soares; PESTANA, Raphael Gama (org.). *Centro Histórico de São Luis, Patrimônio Mundial*. São Luís, MA: IPHAN.2007.
CONTE, Claudio Quoos; FREIRE, Marcus Vinicius De Lamonica (org.). *Centro Histórico de Cuiabá, patrimônio do Brasil.* Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

desse tipo de publicação é: apresentar o tombamento (definição do objeto, informações sobre o processo de tombamento e suas características); justificá-lo (por meio de narrativas institucionais baseada em conceitos como memória, história, identidade, cultura etc.); e indicar suas implicações práticas (situação jurídica da propriedade e esclarecimentos sobre os "direitos e deveres" dos cidadãos detentores deste bem cultural). O conteúdo desse material geralmente apresenta-se de forma vertical, através de uma linguagem técnica e burocrática. Algumas, no entanto, se diferenciam devido ao uso de outras formas e linguagens. É o caso, por exemplo, das publicações do Iphan/PE sobre Igarassu e Olinda[157] que, ao inserir falas de atores locais para abordar o mesmo tipo de conteúdo, deram outras cores e significados aos jargões e narrativas patrimoniais.

Ainda dentro desse primeiro grupo, encontra-se um sub-grupo[158] composto por publicações que contemplam um conteúdo essencialmente técnico (arquitetônico-construtivo). Essas cartilhas exploram a preservação/conservação de bens arquitetônicos com uma linguagem que, muitas vezes, acaba por restringir seu público-alvo aos profissionais que lidam com intervenções em imóveis tombados[159]. Apesar de apresentar outro objetivo, insiro-as nesse grupo por informarem indiretamente os valores e as justificativas dos tombamentos e explicarem algumas implicações práticas que afetam o direito de propriedade.

COSTA, Antônio Carlos Campelo; CRUZ, Andrea Nóbrega; ALVES, Maria do Carmo. *Sobral, a preservação do Sítio Histórico a partir do seu tombamento*. Sobral-CE: Sobral Gráfica e Editora Ltda. 2008.
CORRÊA, Sandra Rafaela Magalhães (org.). *Fiscalização: Orientações para usuários de bens tombados*. Brasília, DF: IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2009.
DEPAM-IPHAN. *Cidades Históricas*. Brasília: IPHAN,2009.
PAIVA, Olga Gomes de. (coord.) Sobral: patrimônio de todos: roteiro para a preservação do Patrimônio Cultural. Fortaleza: IPHAN, 1999.
PAIVA, Olga Gomes de. (coord.) Icó: patrimônio de todos: roteiro para a preservação do Patrimônio Cultural. Fortaleza: IPHAN, 2006.
PAIVA, Olga Gomes de. (coord.) Viçosa do Ceará: patrimônio de todos: roteiro para a preservação do Patrimônio Cultural. Fortaleza: IPHAN, 2004.
VASQUES, Claudia Marina. *Para preservar*. Brasília: IPHAN, 1994.

[157] IPHAN/PE. *Preservar Igarassu*. Brasília: IPHAN, 2009.
IPHAN/PE. *Preservar Olinda*. Brasília: IPHAN, 2009.

[158] Dentro deste sub-grupo, destaco:
BARRETO, Juliana; MILET, Vera (org.) *Conservar: Olinda boas práticas no casario.* Olinda: Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada – CECI, 2010.
BARRETO Junior, Ivo Matos. *Alcântara, Cidade Monumento. Minha casa é Patrimônio Nacional. Manual de Preservação*. São Luís: Superintendência do IPHAN/MA, 2009.
Manual de Conservação da Arquitetura Nativitana. Natividade/TO: IPHAN, 2008
SILVA, Eliane Azevedo; MEDEIROS, Jorge Passos de; GOIS, Tânia Lemos Cruz de. *Manual do morador de Olinda: Conservação das edificações particulares do sítio histórico de Olinda*. Olinda: Fundação Centro de Preservação dos Sítios Históricos de Olinda, 1992.

[159] Dentre eles, o *Manual de Conservação da Arquitetura Nativitana* (2008) é uma exceção por ter uma linguagem mais simples e acessível a um público leigo.

O segundo grupo que tem como objetivo a divulgação de ações de educação patrimonial realizados pelas superintendências regionais e unidades especiais[160], permite que o leitor conheça ações, propostas e conceitos de educação patrimonial desenvolvidos e praticados pelas "pontas" do Iphan – como é o caso do *Projeto Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania* (FERNANDES) e do *Conhecer para preservar, preservar para conhecer: um projeto de Educação Patrimonial* (LEONEL, 2007). Além de compartilhar informações e ideias, são fontes primárias para analisar a atuação educativa descentralizada do órgão. Acredito que o público-alvo desse material seja o próprio Iphan, assim como, órgãos públicos, instituições e setores da sociedade civil interessados no assunto. Todos os materiais posteriores à criação da Ceduc apresentam ideias e concepções de educação patrimonial que se aproximam dos debates promovidos por essa coordenação.

O terceiro grupo, que inclui materiais com propostas explicitamente educativas[161], divide-se em dois sub-grupos que, ainda que contemplam o mesmo público-alvo (educadores), tratam-no de maneira distinta: enquanto o primeiro sub-grupo[162] pretende dar subsídios teóricos e/ou ferramentas pedagógicas para que o professor tenha autonomia na proposição e realização de atividades de acordo com o seu público e contexto, o segundo sub-grupo[163] apresenta sugestões de atividades, muitas vezes sem indicar a qual faixa etária se destinam. Os materiais do primeiro sub-grupo aproximam-se dos recentes debates de

---

[160] Destaco nesse grupo, como exemplo deste tipo de publicação:
CENTRO HISTÓRICO DE IGUAPE SÃO PAULO. Folder. IPHAN/SP
FERNANDES, Simone Monteiro Silvestre (org.). *Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania*. Brasília: IPHAN.
Instituto de Desenvolvimento Humano. *Aula Patrimônio Alfândega e Madre de Deus.* Brasília, DF: IPHAN/MONUMENTA, 2007.
LEONEL, Marisa Elisa de Moraes. *Conhecer para preservar, preservar para conhecer: um projeto de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1995.
Patrimônio Contado: Alcântara, cultura e educação. Projeto de Educação Patrimonial em Alcântara – MA. (folder)

[161] Destaco nesse grupo, os seguintes exemplos:
Educação Patrimonial: orientações ao professor. João Pessoa: Superintendência do IPHAN/PB. 2011. Disponível em: http://casadopatrimoniojp.files.wordpress.com/2010/09/caderno_orientac3a7c3b5es-ao-professor-finalizado.pdf. Visitado em 22-03-2012
FONTES, Aglaé d'Ávila. *Cartilha Cultural: Laranjeiras: Projeto Educação Patrimonial IPHAN/SE*. IPHAN/SE. Aracaju: Info Graphics, 2009.
REZENDE, Maria Beatriz (coord.) *Patrimônio e Leitura: catálogo comentado de literatura infanto-juvenil 2*. Rio de Janeiro: IPHAN/Copedoc, 2009.
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/Ceará. *Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes.* Fortalez: Editora Senac Ceará, 2009.
SILVA, Cleudecy Costa da; BARROS, Flávia Luz Pessoa de; COSTA, Lucy Mary de Jesus Pereira. *Desterro meu Bairro, meu Patrimônio*. São Luís: IPHAN, 2007

[162] Compõe esse subgrupo as publicações *Educação Patrimonial: orientações ao professor* (IPHAN/PB, 2011) e *Patrimônio e Leitura: catálogo comentado de literatura infanto-juvenil 2* (REZENDE, 2009)

[163] Esse subgrupo, por sua vez, é composto por *Cartilha Cultural: Laranjeiras: Projeto Educação Patrimonial* (FONTES, 2009), *Desterro meu Bairro, meu Patrimônio* (SILVA et. al., 2007) e *Educação Patrimonial em Icó: conceitos e diretrizes* (SENAC, 2009).

educação patrimonial, enquanto que os do segundo, mesmo que de produção recente, empregam os parâmetros e conceitos definidos pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial* (Horta et. all., 1999).

O último grupo de publicações[164], que cumpre a dupla função de divulgar uma ação ou projeto de educação patrimonial e servir como material de formação e/ou educativo, inclui o relato das ações realizadas com o público escolar e o embasamento teórico que sustenta o projeto. *Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados* (BARRETO et. al., 2008) e *Educação Patrimonial: memória e identidade da Cidade de Goiás, patrimônio pra que te quero* (PIRES, 2010) são exemplos desse tipo de publicação. Já a publicação *Ação de Educação Patrimonial: Complexo Ferroviário Campo Grande* (IPHAN/MS, 2011) apresenta o relato de uma ação educativa realizada com o público escolar local, divulga as produções artísticas dos alunos e disponibiliza, no final, atividades desenvolvidas com o público-alvo. As duas primeiras publicações são melhores fundamentadas, organizadas e próximas dos debates recentes sobre educação patrimonial, enquanto que a última baseia-se na concepção e nas atividades do *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA et. al., 1999).

É inegável que a maioria das publicações presente no acervo da biblioteca do Iphan/RN refere-se ao primeiro grupo, o que confirma a crença institucional do caráter educativo desse tipo de material. Observa-se com isso, uma confusão entre difusão, promoção e educação – que pode ser compreendida como um reflexo do lugar secundário/complementar da educação patrimonial dentro das atividades do Iphan.

---

[164] Nesse grupo, destaco os seguintes exemplos:
BARRETO, Euder Arrais; ZARATIM, Joel Ribeiro; FREIRE, Lídia Freire; BEZERRA, Márcia; CIAXETA, Maria Joana Cruvinel; D'OSVUALDO, Vera Lúcia Abrantes (org.). *Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados*. Goiânia: UFGO, 2008.
IPHAN/MS. *Ação de Educação Patrimonial: Complexo Ferroviário Campo Grande – MS*. 2011.
PIRES, Selma de Oliveira Bastos (org.) *Educação Patrimonial: memória e identidade da Cidade de Goiás, patrimônio pra que te quero!*. Goiânia-GO: Superintendência do IPHAN em Goiás, 2010.

Apêndice 3.

A constelação territórios educativos:

Este diagrama foi composto por mim e apresentado no 3º Seminário Interno do PEP/MP no Iphan/RN em 27 de abril de 2013 e no IV Encontro Internacional sobre Preservação do Patrimônio Edificado – Arquimemória realizado entre os dias 13-17 de maio de 2013 em Salvador-BA. Seu objetivo é localizar o leitor na definição constelar do conceito de territórios educativos e justificar sua adoção na minha pesquisa.



Apêndice 4.

Potencial educativo?! onde?

Mapeamento das Instituições e Equipamentos estabelecidos no Centro Histórico de Natal/RN: Potenciais Educativos. Estes mapas foram realizados a partir dos resultados da pesquisa de campo (ver apêndice 3) com o auxílio precioso e imprescindível do arquiteto e então estagiário do Iphan/RN, Maxwell Medeiros.

Apêndice 5.
Potencial educativo?! Quem?

Levantamento e Localização das Instituições e Equipamentos do Centro Histórico de Natal – Potenciais Educativos. Este levantamento é resultado de uma pesquisa de campo realizada por mim entre novembro e dezembro de 2012.

Quadro 1: Instituições e Equipamentos estabelecidos no Centro Histórico de Natal/RN – Potenciais Educativos.

	Nome	Endereço	Bairro	Localização
1	Federação dos pescadores do Estado do Rio Grande do Norte	Rua Pereira Simões, 53.	Rocas	Área vizinha
2	Delegacia Especializada em acidentes de veículos	Esplanada Silva Jardim, s/n.	Ribeira	Área tombada
3	Sindicato dos Arrumadores do Estado do Rio Grande do Norte	Esplanada Silva Jardim, 76.	Ribeira	Área tombada
4	Sindicato dos Portuários do Rio Grande do Norte	Esplanada Silva Jardim, 76.	Ribeira	Área tombada
5	Delegacia da Receita Federal – Natal/RN	Esplanada Silva Jardim, s/n.	Ribeira	Área tombada
	Natal Card – Espaço do Estudante	Esplanada Silva Jardim, 136.	Ribeira	Área de entorno
	Secretaria Municipal de Transporte e Transito Urbano – SEMOB	Esplanada Silva Jardim, s/n.	Ribeira	Área de entorno
6	CMEI Severino David	Esplanada Silva Jardim, s/n.	Rocas	Área de entorno
7	Estádio Senador João Câmara	Esplanada Silva Jardim, s/n.	Ribeira	Área Vizinha
	Exército Brasileiro – 24ª Circunscrição de Serviço Militar – Seção de Inativos e Pensionistas	Avenida Duque de Caxias, s/n.	Rocas	Área de entorno
8	Ministério da Fazenda	Avenida Duque de Caxias/Esplanada Silva Jardim, s/n.	Rocas	Área de entorno
	Banco do Brasil	Avenida Duque de Caxias, 20.	Ribeira	Área tombada
9	Natal Card – Vale Transporte	Avenida Duque de	Ribeira	Área de

	Eletrônico	Caxias, s/n.		entorno
	Centro de Atendimento ao Contribuinte (CAC) da Receita Federal	Avenida Duque de Caxias/Rua 15 de novembro, s/n.	Ribeira	Área tombada
10	Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil – UNAFISCO SINDICAL	Avenida Duque de Caxias, 76A.	Ribeira	Área tombada
11	Sindicato dos Trabalhadores no Comércio de Minérios e Derivados de Petróleo (inclusive pesquisas de minérios) do Estado do Rio Grande do Norte	Avenida Duque de Caxias, 76, salas 205/207 – Entrada pela Rua Ferreira Chaves.	Ribeira	Área tombada
12	Superintendência Regional do Estado do Rio Grande do Norte do Ministério do Trabalho e Emprego	Avenida Duque de Caxias, 80.	Ribeira	Área tombada
13	Instituto Técnico-Científico de Polícia do Rio Grande do Norte – ITEP	Avenida Duque de Caxias/Rua Ferreira Chaves, 97.	Ribeira	Área de entorno
	Ministério do Trabalho e Emprego – Inspeção do Trabalho – Anexo II Mártires de Unaí	Avenida Duque de Caxias, s/n.	Ribeira	Área de entorno
14	Tribuna do Norte	Avenida Duque de Caxias/Rua Nísia Floresta, s/n.	Ribeira	Área tombada
15	Rádio Globo	Avenida Duque de Caxias/Rua Nísia Floresta, s/n.	Ribeira	Área tombada
16	Café Salão Nalva Melo	Avenida Duque de Caxias, 110.	Ribeira	Área tombada
17	Secretaria de Justiça e Cidadania – PROCON	Avenida Duque de Caxias/Tavares de Lira, 109.	Ribeira	Área tombada
18	Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Norte	Avenida Duque de Caxias/Avenida Tavares de Lira, 102/104.	Ribeira	Área tombada
19	Juizado Especial civil e criminal	Avenida Duque de Caxias/Tavares de Lira, s/n (Grande Hotel).	Ribeira	Área de entorno
20	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN	Avenida Duque de Caxias, 158.	Ribeira	Área tombada
21	Ateliê Flávio Freitas	Avenida Duque de Caxias/Travessa José Alexandre Garcia, 182.	Ribeira	Área tombada
22	Associação comercial e	Avenida Duque de	Ribeira	Área de

	empresarial do Rio Grande do Norte – ACRN	Caxias, 191.		entorno
23	Junta comercial do Estado do Rio Grande do Norte – JUCERN	Avenida Duque de Caxias, 111.	Ribeira	Área tombada
24	Igreja Universal do Reino de Deus	Avenida Duque de Caxias/Travessa Aureliano, 17.	Ribeira	Área de entorno
25	1º Batalhão da Polícia Militar – Felipe Camarão	Avenida Eng. Hildebrando de Góis, s/n.	Ribeira	Área de entorno
26	Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento – Delegacia Federal de Agricultura do Estado do Rio Grande do Norte	Avenida Eng. Hildebrando de Góis, s/n (edifício Fernando Costa).	Ribeira	Área de entorno
	Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca	Avenida Eng. Hildebrando de Góis, s/n.	Ribeira	Área de entorno
27	Secretaria Estadual dos Portos	Avenida Eng. Hildebrando de Góis, s/n.	Ribeira	Área de entorno
28	Companhia Docas do Estado do Rio Grande do Norte – CODERN	Avenida Eng. Hildebrando de Góis, s/n.	Ribeira	Área de entorno
29	Escola Estadual de Ensino Fundamental Isabel Gondim	Largo Professor Acrísio Freire, s/n.	Rocas	Área de entorno
30	Exército Brasileiro – 24ª Circunscrição de Serviço Militar	Rua Almino Afonso, 12.	Rocas	Área de entorno
31	Instituto Nacional de Seguro Social – INSS	Rua Almino Afonso, s/n.	Rocas	Área de entorno
32	Secretaria Municipal de Transporte e Transito Urbano – SEMOB	Rua Almino Afonso, 44.	Ribeira	Área de entorno
33	Jardim Escola Encanto da Criança	Rua das Donzelas, 113.	Rocas	Área de entorno
	ITEP – Coordenadoria de Identificação	Rua Ferreira Chaves, 137A.	Ribeira	Área de entorno
	ITEP – Coordenadoria de criminalística	Rua Ferreira Chaves, 137.	Ribeira	Área de entorno
34	Centro Municipal de Referência Odontológica	Praça Capitão José da Penha, 155.	Ribeira	Área de entorno
35	Igreja Bom Jesus	Praça Capitão José da Penha, s/n.	Ribeira	Área de entorno
36	Sistema Penitenciário do Estado do Rio Grande do Norte – CDP/R	Avenida Tavares de Lira, s/n.	Ribeira	Área de entorno

37	Arquivo Público Municipal	Avenida Tavares de Lira, 97.	Ribeira	Área tombada
	Classificados Tribuna do Norte	Avenida Tavares de Lira, s/n.	Ribeira	Área tombada
38	Centro de Treinamento e Desenvolvimento Ferroviário Engenheiro Marco Aurélio Cavalcanti	Travesso Aureliano, s/n.	Ribeira	Área tombada
39	Espaço Eletro Cana Rock	Rua Câmara Cascudo, 223.	Ribeira	Área tombada
40	Espaço Cultural Buraco da Catita	Rua Câmara Cascudo/Travessa José Alexandre Garcia, 185.	Ribeira	Área tombada
41	Albergue Municipal José Augusto da Costa	Rua Câmara Cascudo, s/n.	Ribeira	Área tombada
42	Sindicato dos Estivadores de Natal	Rua Frei Miguelinho, 29.	Ribeira	Área tombada
43	Novo Jornal	Rua Frei Miguelinho, 33.	Ribeira	Área tombada
44	Companhia Atores à Deriva	Rua Frei Miguelinho, 47A.	Ribeira	Área tombada
45	Casa da Ribeira	Rua Frei Miguelinho, 52.	Ribeira	Área tombada
46	Circuito Cultural Ribeira	Rua Frei Miguelinho, 52 e/ou Rua Chile, 40.	Ribeira	
47	Espaço Cultural Gira Dança	Rua Frei Miguelinho, 100.	Ribeira	Área tombada
48	Delegacia Especializada de Atendimento à mulher	Rua Frei Miguelinho/Rua Nísia Floresta, 26.	Ribeira	Área tombada
49	Centro Náutico Potengi	Rua Chile, 38.	Ribeira	Área tombada
50	Sport Club de Natal	Rua Chile, 48.	Ribeira	Área tombada
51	Espaço Cultural doSol	Rua Chile, 40.	Ribeira	Área tombada
52	Escola de Dança do Teatro Alberto Maranhão – EdTAM	Rua Chile, s/n.	Ribeira	Área tombada
53	Capitania dos Portos	Rua Chile, 232.	Ribeira	Área tombada
54	Sindicato dos Trabalhadores na Pesca, Aquicultura e Atividades afins do Estado do Rio Grande do Norte – STP/RN	Rua Dr. Barata, 24.	Ribeira	Área tombada
55	Espaço Cultural Funil da Cultura	Rua Dr. Barata, 227.	Ribeira	Área tombada
56	Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Norte – DATANORTE	Rua Dr. Barata, s/n.	Ribeira	Área tombada
57	Companhia Brasileira de Trens Urbanos	Rua Dr. Barata, s/n.	Ribeira	Área tombada

58	Teatro Alberto Maranhão	Praça Augusto Severo, s/n.	Ribeira	Área tombada
59	Museu de Cultura Popular Djalma Maranhão	Praça Augusto Severo, s/n.	Ribeira	Área tombada
60	Centro Clínico Dr. José Carlos Passos – SUS	Praça Augusto Severo, s/n.	Ribeira	Área tombada
61	Departamento Estadual de Imprensa	Avenida Câmara Cascudo/Rua Juvino Barreto, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
62	Museu da Imprensa Oficial do Estado do Rio Grande do Norte	Rua Juvino Barreto, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
63	Caixa Econômica Federal – Agência Ribeira	Avenida Câmara Cascudo, 344.	Ribeira	Área de entorno
64	Associação dos funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – AFURN	Avenida Câmara Cascudo, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
65	Faculdade Dom Heitor Sales	Avenida Câmara Cascudo, 390.	Cidade Alta	Área de entorno
66	Instituto Ludovicus – Museu Câmara Cascudo	Avenida Câmara Cascudo, 377.	Cidade Alta	Área tombada
67	Quadra Poliesportiva da Escola Estadual Professor Ulisses de Góis	Avenida Câmara Cascudo, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno
68	Centro de Cultura e Lazer do SESI/RN – Solar Bela Vista	Avenida Câmara Cascudo, 417.	Cidade Alta	Área tombada
69	Fundação Cultural Capitania das Artes	Avenida Câmara Cascudo, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
70	Centro de Documentação Cultural Solar João Galvão de Medeiros – Fundação José Augusto	Avenida Câmara Cascudo, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
71	Casa da Estudante	Avenida Câmara Cascudo, 528.	Cidade Alta	Área tombada
72	Ordem dos Advogados do Brasil – OAB/RN	Avenida Câmara Cascudo, 478.	Cidade Alta	Área tombada
73	Anexo e Subcoordenadoria de Vigilância Sanitária (SUVISA) da Secretaria Estadual de Saúde Pública do RN	Avenida Câmara Cascudo, 488.	Cidade Alta	Área tombada
74	Igreja Presbiteriana de Natal	Avenida Câmara Cascudo, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
75	Associação de Surdos de Natal – ASNAT	Avenida Câmara Cascudo, 536.	Cidade Alta	Área tombada
76	Ordem dos Advogados do Brasil/RN: comissões e tribunal de ética	Rua São Tomé, 390.	Cidade Alta	Área tombada
77	Assembleia Legislativa do	Rua São Tomé, 398.	Cidade	Área de

	Estado/Assembleia Cidadã/Memorial do Legislativo		Alta	entorno
78	Sindicato dos Condutores Autônomos de Veículos Rodoviários e (taxis) do Rio Grande do Norte – SDINSCAVIR	Rua São Tomé, 399.	Cidade Alta	Área de entorno
79	Fundação Ana Lima. Projeto Ilhas	Rua São Tomé, 406.	Cidade Alta	Área de entorno
80	SENAC-RN unidade Cidade Alta	Rua São Tomé, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno
81	Ateliê Ammer Artes Plásticas	Rua São Tomé/Rua Auta de Souza, 455.	Cidade Alta	Área de entorno
82	Secretaria Municipal de Tributação	Praça do estudante, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
83	SESC-RN Centro	Rua Coronel Bezerra, 33.	Cidade Alta	Área de entorno
84	Igreja de Nossa Senhora do Rosário	Rua Quintino Bocaiúva/Praça Dom Vital, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
85	Sindicato dos Trabalhadores Federais em Previdência, Saúde e Trabalho do Estado do Rio Grande do Norte – SindPrevS/RN	Rua Quintino Bocaiúva, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno
86	Tribunal Eleitoral Regional	Praça Dom Vital/Travessa Ulisses Caldas, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno
87	Memorial da Justiça Desembargador Vicente de Lemos	Rua Ulisses Caldas/Rua Padre João Manuel, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
88	Arquivo da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte	Rua Ulisses Caldas, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
89	Prefeitura do Município de Natal	Rua Ulisses Caldas, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
90	81ª Junta do Serviço Militar	Praça Dom Vital, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
91	Assembleia de Deus	Rua Paula Barros, 548.	Cidade Alta	Área de entorno
92	Ateliê Pedra do Rosário. Selma Barroso	Rua Paula Barros, 578.	Cidade Alta	Área de entorno
93	Patronato da Medalha Milagrosa	Praça André de Albuquerque, 564.	Cidade Alta	Área de entorno
94	Igreja Matriz de Nossa Senhora da Apresentação	Praça André de Albuquerque, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
95	Sindicato dos Contabilistas no Estado do Rio Grande do	Praça André de Albuquerque, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno

	Norte			
96	Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte	Praça 7 de setembro, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
97	Pinacoteca do Estado do Rio Grande do Norte	Praça 7 de setembro, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
98	Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte	Praça 7 de setembro, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
99	Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte – IHG/RN	Rua da Conceição, 622.	Cidade Alta	Área tombada
	Anexo IHG/RN - Memorial Oriano de Almeida	Rua da Conceição, 623.	Cidade Alta	Área tombada
100	Centro Pastoral Dom Heitor de Araujo Sales	Rua da Conceição, 615.	Cidade Alta	Área tombada
101	Museu Café Filho	Rua da Conceição, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
102	Loja Maçônica Cap. Evolução 2ª	Rua Coronel Cascudo, 614.	Cidade Alta	Área de entorno
103	Sindicato dos Empregados no Comércio Hoteleiro e Similares do Rio Grande do Norte	Rua Expedicionário Rodoval Cabral, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno
104	Delegacia de Polícia	Praça Padre João Tibúrcio/Rua Expedicionário Rodoval Cabral, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno
105	CEFPS – Cursos Técnicos	Praça João Tibúrcio, 38.	Cidade Alta	Área de entorno
106	Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio Grande do Norte – SENALBA/RN	Praça João Tibúrcio, 27.	Cidade Alta	Área de entorno
107	Casa do Estudante	Praça Coronel Lins Caldas.	Cidade Alta	Área de entorno
108	Associação Cultural e Ecológica das Comunidades Tradicionais – FIFECOT	Rua da Misericórdia, 705.	Cidade Alta	Área de entorno
109	Sindicato dos Trabalhadores dos Correios do Rio Grande do Norte – SINTECT/RN	Rua da Misericórdia, 767.	Cidade Alta	Área de entorno
110	Casa Franciscana Santa Maria dos Anjos. Ordem Franciscana Secular	Rua Pitimbu, 737.	Cidade Alta	Área de entorno
111	Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Rio	Rua Padre Pinto, 787.	Cidade Alta	Área de entorno

	Grande do Norte – SEEPERN			
112	Grupo Neoenergia – COSERN	Rua Padre Pinto, s/n.	Cidade Alta	Área Vizinha
113	Sindicato dos Vigilantes do Estado do Rio Grande do Norte – SINDVIGILANTES/RN	Rua Mermoz, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno
114	Curso de Fotografia	Rua das Laranjeiras, 14.	Cidade Alta	Área de entorno
115	Sindicato dos Auditores do Tesouro Municipal da Prefeitura de Natal – SINDIFAN	Rua das Laranjeiras, 94.	Cidade Alta	Área de entorno
116	Sindicato da Refrigeração do Rio Grande do Norte	Rua Santo Antônio, 816.	Cidade Alta	Área de entorno
117	Loja Maçônica Filhos da Fé	Rua Santo Antônio, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno
118	Igreja e Convento de Santo Antônio	Rua Santo Antônio, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
119	Museu de Arte Sacra do Rio Grande do Norte	Rua Santo Antônio, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
120	Loja Maçônica do Grande Oriente do Brasil/RN. Supremo Conselho do Brasil do grau 33 para o rito escocês antigo e aceito	Rua Santo Antônio, 675.	Cidade Alta	Área tombada
121	Secretaria Municipal de Gestão de Pessoas, Logística e Modernização organizacional – SEGELM	Rua Santo Antônio, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
122	Instituto de Previdência Social dos Servidores do Município de Natal – NATALPREV	Rua Santo Antônio, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
123	Memorial Câmara Cascudo	Rua João Pessoa/Rua Santo Antônio.	Cidade Alta	Área tombada
124	Sindicato dos Agentes de Saúde do Rio Grande do Norte – SINDAS/RN	Rua João Pessoa, 58.	Cidade Alta	Área tombada
125	Alcoólicos Anônimos – Grupo Natal	Rua João Pessoa, 58.	Cidade Alta	Área tombada
126	Centro Público de Emprego, Trabalho e Renda	Rua João Pessoa, s/n.	Cidade Alta	Área tombada
127	Venerável Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos	Rua João Pessoa, 64.	Cidade Alta	Área tombada
128	União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas – UMES	Rua Voluntária da Pátria, 802.	Cidade Alta	Área de entorno
129	Sindicato dos metalúrgicos – Sindmetal	Rua Voluntários da Pátria, 705.	Cidade Alta	Área de entorno

130	Igreja Batista Calvário	Rua Voluntários da Pátria, 676.	Cidade Alta	Área de entorno
131	Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Energia Elétrica do Rio Grande do Norte	Rua Gonçalves Ledo, 845.	Cidade Alta	Área de entorno
132	Sede e Academia da Torcida Alvinegra – ABC	Rua Gonçalves Ledo, 732A.	Cidade Alta	Área de entorno
133	Bardallos – Comida e Arte	Rua Gonçalves Ledo, 678.	Cidade Alta	Área de entorno
134	Loja Maçônica 21 de Março	Rua Vigário Bartolomeu, 635 (Edifício 21 de Março).	Cidade Alta	Área de entorno
135	ONG ZOON	Rua Vigário Bartolomeu, 635 (Edifício 21 de Março).	Cidade Alta	Área de entorno
136	Banco do Nordeste – BNB – Agência Centro	Rua Vigário Bartolomeu, 630.	Cidade Alta	Área de entorno
137	Casa do Cordel	Rua Vigário Bartolomeu, 578.	Cidade Alta	Área de entorno
138	Ateliê Central. Artes Plásticas	Rua Vigário Bartolomeu, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno
139	Sindicato dos Comerciários do Rio Grande do Norte	Rua Vaz Gondim, 800.	Cidade Alta	Área de entorno
140	Grupo Espírita Emmanuel	Rua Vaz Gondim, 6.	Cidade Alta	Área de entorno
141	Sindicato Intermunicipal dos Vigilantes	Rua Professor Zuza, 729.	Cidade Alta	Área de entorno
142	Associação das Viúvas e Viúvos do Rio Grande do Norte – AVIURN	Avenida Rio Branco, 846.	Cidade Alta	Área de entorno
143	Sindicato dos Trabalhadores em Saúde do Rio Grande do Norte – SINDSAUDE/RN	Avenida Rio Branco, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno
144	Centro de Ensino Profissionalizante do Rio Grande do Norte – CEPRN/UNISUL VIRTUAL – Polo Natal	Avenida Rio Branco, 840.	Cidade Alta	Área de entorno
145	Casa do Terço. Escola de Escuta e Aconselhamento familiar	Avenida Rio Branco, 818.	Cidade Alta	Área de entorno
146	Sindicato dos Trabalhadores de Edifícios e Administradores de Condomínios Residencial, Comercial e das Empresas Prestadoras de Serviços da Grande Natal – SINDRATEC	Avenida Rio Branco/Rua Vaz Gondim.	Cidade Alta	Área vizinha
147	Sindicato dos Policiais Civis e	Avenida Rio Branco,	Cidade	Área vizinha

	Servidores da Segurança pública do Rio Grande do Norte – SINPOL/RN	825.	Alta	
148	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte – SINTE/RN	Avenida Rio Branco, 790.	Cidade Alta	Área de entorno
149	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/Campus Cidade Alta	Avenida Rio Branco, 743.	Cidade Alta	Área vizinha
150	Sebo Vermelho edições	Avenida Rio Branco, s/n.	Cidade Alta	Área vizinha
151	Liga Artística Operária Norte Rio Grandense	Avenida Rio Branco, 621.	Cidade Alta	Área vizinha
152	Banco do Brasil	Avenida Rio Branco, 510.	Cidade Alta	Área de entorno
153	Escola Estadual Winston Churchill	Avenida Rio Branco, s/n.	Cidade Alta	Área de entorno
154	Conselho Regional de Medicina do Rio Grande do Norte – CRM/RN	Avenida Rio Branco, 388.	Cidade Alta	Área de entorno
155	Memorial da Medicina do Rio Grande do Norte	Avenida Rio Branco, 388.	Cidade Alta	Área de entorno
	SESC-RN – Restaurante	Avenida Rio Branco, s/n.	Cidade Alta	Área vizinha
156	Instituto de Ensino Souza Freire – IESF	Avenida Rio Branco, 325.	Ribeira	Área vizinha
157	Departamento de Paisagismo. Secretaria Municipal de Serviços Urbanos – SEMSUR	Avenida Rio Branco, s/n.	Ribeira	Área de entorno
158	Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Norte	Avenida Rio Branco, s/n.	Ribeira	Área de entorno
	Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Norte – DEICOR e Setor de Transporte	Rua Henrique Castriciano, 198.	Ribeira	Área de entorno
159	Companhia de Água e Esgoto do Estado do Rio Grande do Norte – Zona Leste – CAERN	Rua Henrique Castriciano, s/n.	Ribeira	Área de entorno
160	Colégio Salesiano São José	Rua Henrique Castriciano, s/n.	Ribeira	Área de entorno
161	Associação de Moradores da Cidade Alta – AMCA	Sem endereço fixo	Cidade Alta	
162	Associação de Moradores das Rocas		Rocas	Fora
163	Sociedade dos Amigos do Beco da Lama e Adjacências – SAMBA	Sem endereço fixo	Cidade Alta	
164	Universidade Federal do Rio		Fora	Fora

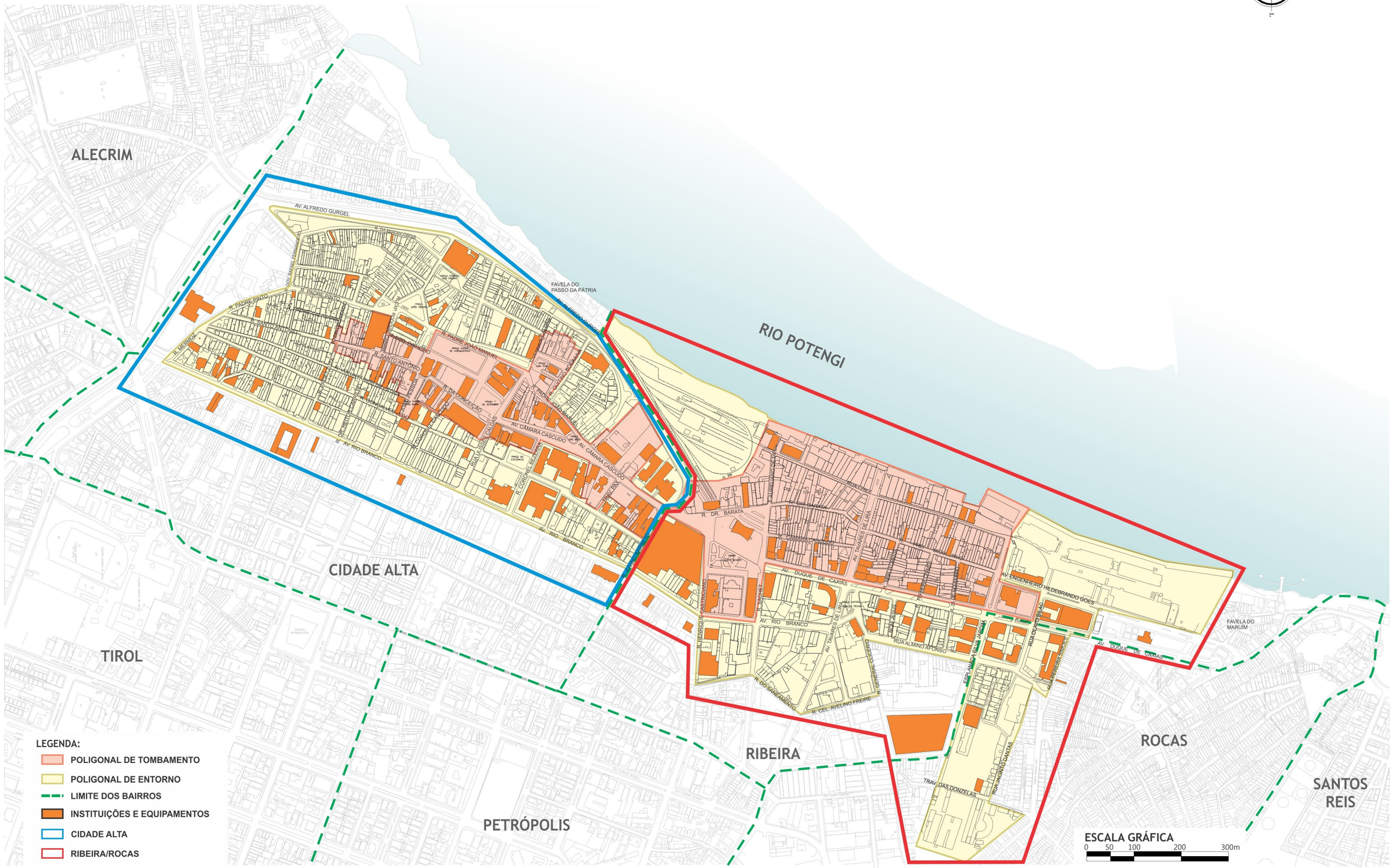
	Grande do Norte – UFRN		
165	Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo – SEMURB	Fora	Fora
166	Secretaria de Turismo do Estado do RN – SETURN	Fora	Fora
167	Fundação Cultural José Augusto	Fora	Fora
168	SEBRAE-RN	Fora	Fora

Apêndice 6.

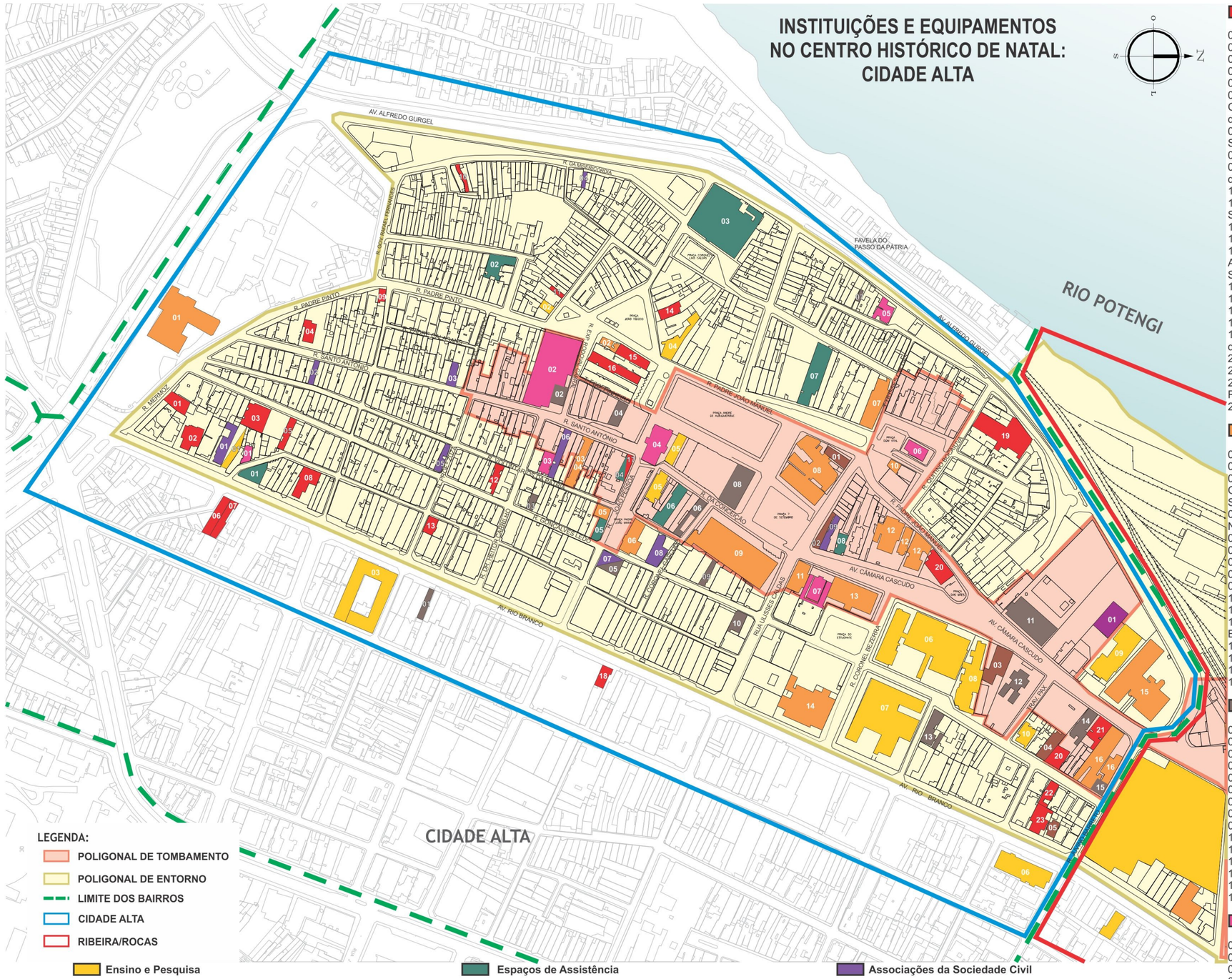
Yes! nós estamos em rede...

Segue abaixo, digitalizados em escala de cinza, os rascunhos das redes de atuação – formais e informais – desenhados respectivamente, por: Onésimo Jerônimo Santos (Superintendente do Iphan/RN), Luana Honório Cruz (técnica do Iphan/RN), Ivanildo Soares (técnico do Iphan/RN), Henrique Fontes (Diretor da Casa da Ribeira), Andrea Costa (professora do IFRN – Campus Cidade Alta e coordenadora do projeto "Educando para o Patrimônio o Patrimônio Cultural") e Luciano Capistrano (chefe do Setor de Patrimônio Histórico, Arquitetônico e Paisagístico da SEMURB e coordenador do projeto Circuito Histórico). Estes desenhos foram realizados entre abril e maio de 2013, após apresentação do mapeamento dos potenciais educativos do Centro Histórico de Natal.

INSTITUIÇÕES E EQUIPAMENTOS NO CENTRO HISTÓRICO DE NATAL



INSTITUIÇÕES E EQUIPAMENTOS NO CENTRO HISTÓRICO DE NATAL: CIDADE ALTA



Sindicato e Associações de Classe

01 - Sindicato dos Vigilantes do Estado do RN - SINDVIGILANTES/RN
02 - Sindicato dos Trabalhadores em Saúde do RN - SINDSAUDE/RN
03 - Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Energia Elétrica do RN
04 - Sindicato da Refrigeração do RN
05 - Sindicato dos Comerciários do RN
06 - Sindicato dos Trabalhadores de Edifícios e Administradores de Condomínios Residencial, Comercial e das Empresas Prestadoras de Serviços da Grande Natal - SINDRATEC
07 - Sindicato dos Policiais Civis e Servidores da Segurança Pública do RN - SINPOL/RN
08 - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do RN - SINTE/RN
09 - Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do RN - SEEPERN
10 - Sindicato dos Trabalhadores dos Correios do RN - SINTECT/RN
11 - Sindicato dos Auditores do Tesouro Municipal da Prefeitura de Natal - SINDIFAN
12 - Sindicato dos Metalúrgicos - SINDMETAL
13 - Sindicato Intermunicipal dos Vigilantes
14 - Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do RN - SENALBA/RN
15 - Sindicato dos Contabilistas no Estado do RN
16 - Sindicato dos Empregados no Comércio Hoteleiro e Similares do RN
17 - Sindicato dos Agentes de Saúde do RN - SINDAS/RN
18 - Liga Artística e Operária Norte-rio-grandense
19 - Sindicato dos Trabalhadores Federais em Previdência, Saúde e Trabalho do Estado do RN - SindPrevS/RN
20 - Ordem dos Advogados do Brasil
21 - Associação dos Funcionários da Universidade Federal do RN - AFURN
22 - Sindicato dos Condutores Autônomos de Veículos Rodoviários e (Táxis) do RN - SINDSCAVIR
23 - Conselho Regional de Medicina do RN - CRM/RN

Empresas e Órgãos Públicos

01 - Grupo Neoenergia - COSERN
02 - Delegacia de Polícia
03 - Secretaria Municipal de Gestão de Pessoas, Logística e Modernização Organizacional - SEGELM
04 - Instituto de Previdência Social dos Servidores do Município de Natal - NATALPREV
05 - Centro Público de Emprego, Trabalho e Renda
06 - Banco do Nordeste - BNB - Agência Centro
07 - Tribunal Eleitoral Regional
08 - Tribunal de Justiça do RN
09 - Assembléia Legislativa do Estado do RN
10 - 81ª Junta de Serviço Militar
11 - Prefeitura do Município de Natal
12 - Anexo e Subcoordenadoria de Vigilância Sanitária (SUVISA) da Secretaria Estadual de Saúde Pública do RN
13 - Secretaria Municipal de Tributação
14 - Banco do Brasil - Agência Rio Branco
15 - Caixa Econômica Federal - Agência Ribeira
16 - Departamento Estadual de Imprensa

Arte e Cultura

01 - Sebo Vermelho edições
02 - Museu de Arte Sacra do RN
03 - Bardallos - Comida e Arte
04 - Memorial Câmara Cascudo
05 - ONG ZOON
06 - Museu Café Filho
07 - Ateliê Pedra do Rosário. Selma Barroso
08 - Pinacoteca do Estado do RN
09 - Casa do Cordel
10 - Ateliê Central. Artes Plásticas
11 - Fundação Cultural Capitania da Artes
12 - Centro de Cultura e Lazer do SESI/RN - Solar Bela Vista
13 - Ateliê Ammer Artes Plásticas
14 - Instituto Ludovicus - Museu Câmara Cascudo
15 - Museu da Imprensa Oficial do Estado do RN

Espaços Religiosos

01 - Grupo Espirita Emmanuel
02 - Igreja e Convento Santo Antônio
03 - Igreja Batista Calvário
04 - Igreja Matriz de Nossa Senhora da Apresentação
05 - Assembléia de Deus
06 - Igreja de Nossa Senhora do Rosário
07 - Igreja Presbiteriana de Natal

Acervos Documentais e Memória

01 - Memorial da Justiça Desembargador Vicente de Lemos
02 - Arquivo da Assembléia Legislativa do Estado do RN
03 - Centro de Documentação Cultural Solar João Galvão - Fundação José Augusto
04 - Memorial da Assembléia Legislativo do Estado
05 - Memorial da Medicina do RN

Ensino e Pesquisa

01 - Centro de Ensino Profissionalizante do RN - CEPRN/UNISUL VIRTUAL - Polo Natal
02 - Curso de Fotografia
03 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN - IFRN/Campus Cidade Alta
04 - CEFPS - Cursos Técnicos
05 - Instituto Histórico e Geográfico do RN - IHG/RN e Memorial Oriano de Almeida
06 - SESC-RN Unidade Centro
07 - Escola Estadual Winston Churchill
08 - SENAC-RN Unidade Cidade Alta
09 - Faculdade Dom Heitor Sales
10 - Fundação Ana Lima. Projeto Ilhas

Espaços de Assistência

01 - Casa do Terço. Escola de Escuta e Aconselhamento Familiar
02 - Casa Franciscana Santa Maria dos Anjos. Ordem Franciscana Secular
03 - Casa do Estudante
04 - Alcoólicos Anônimos - Grupo Natal
05 - Venerável Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos
06 - Centro Pastoral Dom Heitor de Araújo Sales
07 - Patronato da Medalha Milagrosa
08 - Casa da Estudante

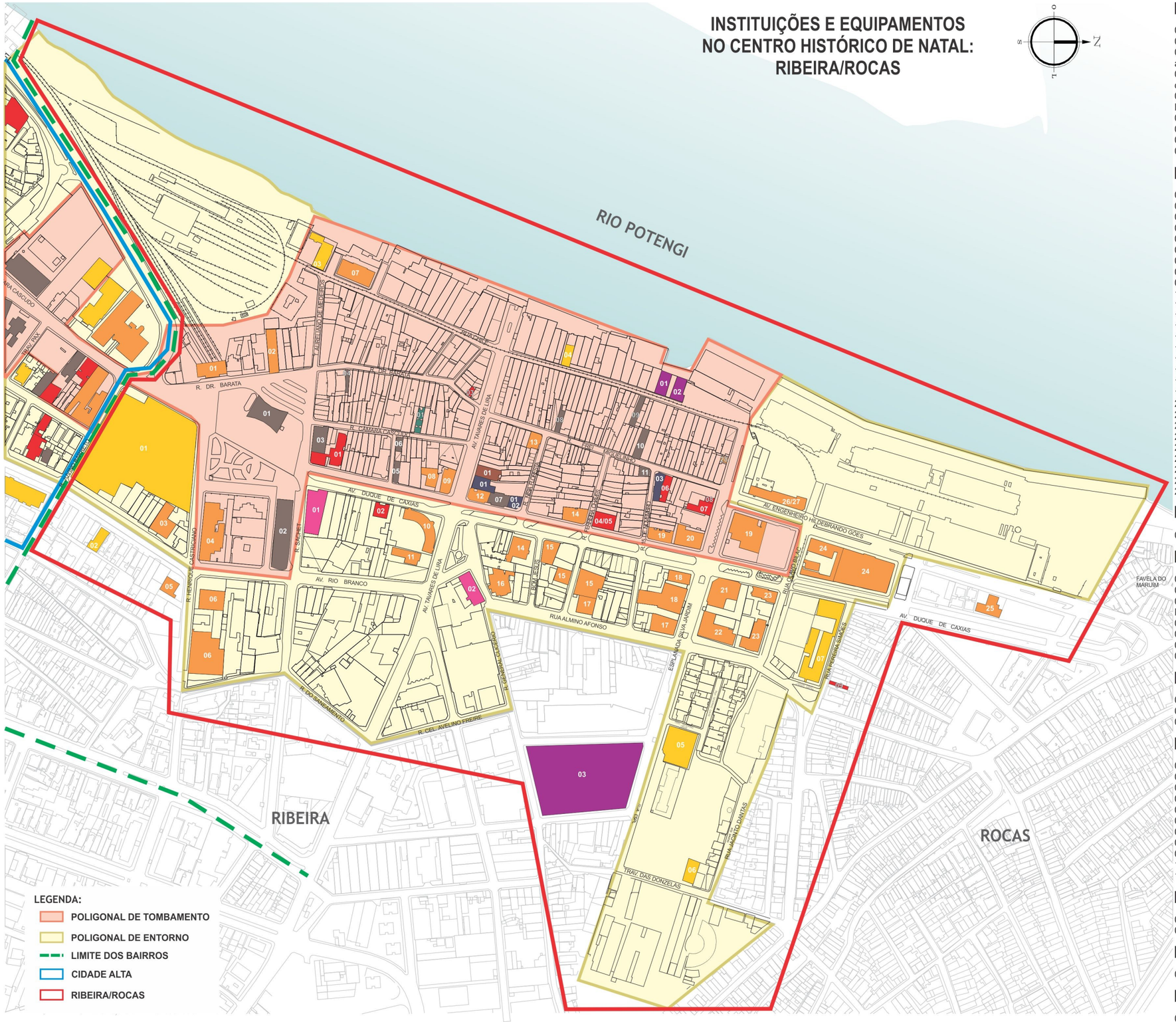
Esportes

01 - Quadra Poliesportiva da Escola Estadual Professor Ulisses de Góis

Associações da Sociedade Civil

01 - Associação das Viúvas e Viúvos do RN - AVIURN
02 - União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas - UMES
03 - Loja Maçônica Filhos da Fé
04 - Associação Cultural e Ecológica das Comunidades Tradicionais - FIFECOT
05 - Sede e Academia da Torcida Alvinegra - ABC
06 - Loja Maçônica do Grande Oriente do Brasil/RN.Supremo Conselho do Brasil do grau 33 para o rito escocês antigo e aceito.
07 - Loja Maçônica 21 de Março
08 - Loja Maçônica Cap. Evolução 2ª
09 - Associação dos Surdos de Natal - ASNAT

INSTITUIÇÕES E EQUIPAMENTOS NO CENTRO HISTÓRICO DE NATAL: RIBEIRA/ROCAS



Sindicato e Associações de Classe

01 - Junta Comercial do Estado do RN - JUCERN
02 - Associação Comercial e empresarial do RN - ACRN
03 - Sindicato dos Trabalhadores na Pesca, Aquicultura e Atividades afins do Estado do RN - STP/RN
04 - Sindicato dos Trabalhares no Comércio de Minérios de Derivados de Petróleo (inclusive de pesquisas de minérios) do Estado do RN.
05 - Sindicato Nacional dos Auditores Ficais da Receita Federal do Brasil - UNAFISCO SINDICAL
06 - Sindicato dos Estivadores de Natal
07 - Sindicato dos Portuários do RN
08 - Sindicato dos Arrumadores do Estado do RN
09 - Federação dos Pescadores do Estado do RN

Empresas e Órgãos Públicos

01 - Cia Brasileira de Trens Urbanos - CBTU
02 - Cia de Processamento de Dados do Estado do RN - DATANORTE
03 - Departamento de Paisagismo - SEMSUR
04 - Centro Clínico Dr. José Carlos Passos - SUS
05 - Cia de Água e Esgoto do Estado do RN - Zona Leste - CAERN
06 - Polícia Civil do Estado do RN
07 - Capitania dos Portos
08 - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN
09 - Defensoria Pública do Estado do RN
10 - Juizado especial civil e criminal do Estado do RN
11 - Sistema Penitênciário do Estado do RN - CDP/R
12 - Secretaria de Justiça e Cidadania - PROCON
13 - Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher
14 - Ministério do Trabalho e Emprego
15 - Instituto Técnico-Científico de Polícia do Estado do RN - ITEP
16 - Centro Municipal de Referência Odontológica
17 - Secretaria Municipal de Transporte e Trânsito Urbano - SEMOB
18 - Natal Card - Vale Transporte Eletrônico
19 - Receita Federal
20 - Banco do Brasil - Agência Ribeira
21 - Ministério da Fazenda
22 - Instituto Nacional do Seguro Social - INSS
23 - 24ª Circunscrição de Serviço Militar
24 - Ministério de Agricultura e Pesca
25 - 1º Batalhão da Polítia Militar - Felipe Camarão
26 - Secretaria Estadual dos Portos
27 - Cia Docas do Estado do RN - CODERN
28 - Delegacia Especializada em acidentes de veículos

Acervos Documentais e Memória

01 - Arquivo Público Municipal

Ensino e Pesquisa

01 - Colégio Salesiano São José
02 - Instituto de Ensino Souza Freire - IESF
03 - Centro de Treinamento e Desenvolvimento Ferroviário Engenheiro Marco Aurélio Cavalcanti
04 - Escola de Dança do TAM
05 - CMEI Severino David
06 - Jardim Escola Encanto da Criança
07 - EE Isabel Gondin

Esportes

01 - Sport Club de Natal
02 - Centro Náutico Potengi
03 - Estádio Senador João Câmara

Arte e Cultura

01 - Museu de Cultura Popular Djalma Maranhão
02 - Teatro Estadual Alberto Maranhão - TAM
03 - Espaço Eletro Cana Rock
04 - Espaço Cultural Funil da Cultura
05 - Ateliê Flávio Freitas
06 - Espaço Cultural Buraco da Catita
07 - Café Salão Nalva Melo
08 - Espaço Cultural Giradança
09 - Espaço Cultura doSol
10 - Casa da Ribeira
11 - Cia. Atores a deriva

Espaços Religiosos

01 - Igreja Universal do Reino de Deus
02 - Igreja Bom Jesus

Espaços de Assistência

01 - Albergue Municipal José Augusto da Costa

Empresas de Comunicação

01 - Tribuna do Norte e Classificados
02 - Rádio Globo
03 - Novo Jornal