



CIDADE COMO PATRIMÔNIO PÚBLICO: ESTRANHAMENTO E FOTOGRAFIA

Antonio Simplicio de Almeida Neto*
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
asaneto@unifesp.br

Marcia Aparecida Gobbi**
Universidade de São Paulo – FEUSP
mgobbi@usp.br

RESUMO: A educação patrimonial tornou-se temática frequente em debates culturais, ancorada na premissa de que a escolarização seria momento propício para a conscientização sobre o patrimônio histórico e cultural. Nem sempre, contudo, é considerada a distância entre este bem simbólico e os grupos sociais que não possuem as competências internalizadas – tornadas *habitus* –, necessárias para a apreensão e valorização deste patrimônio, alijados que são da mais elementar condição de cidadãos. Pelo diálogo interdisciplinar entre História, Ciências Sociais e Educação procura-se promover estranhamento sobre a questão, desnaturalizando o olhar sobre a cidade, tomando-a como patrimônio público através da fotografia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Patrimonial – Fotografia – Cidade

CITY AS PUBLIC PATRIMONY: ESTRANGEMENT AND PHOTOGRAPH

ABSTRACT: Patrimonial education became a common theme in cultural debates, supported by the premise that education would be a proper moment for raising awareness about historical and cultural heritage. However, the distance between this symbolic property and social groups who lack the internalized skills – made *habitus* – is not always considered. Such skills are necessary for the apprehension and appreciation of this heritage, as these social groups are jettisoned from the most elementary condition of citizens. For an interdisciplinary dialogue between History, Social Sciences and Education, an estrangement of the question is in order, using photograph as a resource to denature the view of the city, taking it as public property.

* Doutor, Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

** Doutora, Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

KEYWORDS: Patrimonial Education – Photo – City

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

Pierre Bourdieu

Cidades, educação patrimonial, fotografia, estranhamento. Temáticas frequentes nos cursos de formação de professores/as, particularmente de História e Ciências Sociais, pautando-se na premissa de que o processo de escolarização seria momento propício e privilegiado para formar crianças e jovens capazes de valorizar, usufruir e preservar o patrimônio histórico e cultural, particularmente os das cidades, ou, dito de outra maneira, conscientizar para a preservação do patrimônio. Tais iniciativas merecem ser problematizadas: afinal, o que é conscientizar para o uso ou para a permanência de algo que sequer é conhecido ou mesmo que outrem julgue passível de preservação? Nas últimas décadas tal suposição ensejou diversos artigos, pesquisas, propostas, debates e práticas escolares. Acreditamos aqui, que vale a pena investigar tais proposições, ainda que nos limites de um artigo, objetivando contribuir com os esforços para a compreensão de assuntos tão fecundos.

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

PATRIMÔNIO, CIDADE E EDUCAÇÃO

Tornada questão de cidadania, direito do cidadão na constituição de sua identidade cultural, a questão patrimonial vinculada aos processos educativos já era defendida por Mário de Andrade, que propugnava uma espécie de alfabetização cultural. Em carta escrita a Paulo Duarte, em setembro de 1937, às vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo, na qual discutia a importância da proteção do patrimônio histórico e cultural e do Projeto de Lei sobre essa temática que vinha sendo discutido na Assembleia Legislativa de São Paulo, afirma:

Cumpra organizar os serviços, forçar a vitalidade dos museus e a criação de institutos culturais que ajam pelos processos educativos extrapedagógicos que cada vez mais estão se tornando os mais capazes de ensinar. O que há de mais admirável na pedagogia contemporânea é o seu caráter, por assim dizer, antipedagógico. [...] Sim, temos enorme necessidade de escolas primárias e de alfabetização. Mas a organização intelectual de um povo não se processa cronologicamente, primeiro isto e depois aquilo. [...] Não entreparemos, portanto, no sofisma sentimental do ensino primário. Ele é imprescindível, mas são imprescindíveis igualmente os institutos culturais em que a pesquisa vá de mãos com a vulgarização, com a popularização da inteligência. [...] O meu modo de ver é que esta campanha, a lei federal sobre o nosso patrimônio, a lei estadual idêntica que você está preparando, são como a escola primária. Não basta ensinar o analfabeto a ler. [...] Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização.¹



Mário de Andrade ressalta um ponto precioso em suas observações: uma necessária pedagogia antipedagógica, a princípio uma contradição, mas percebe-se a sugestão de práticas que, tendo o objetivo de “alfabetizar” ou constituir olhares rigorosos e curiosos para o patrimônio, criam formas diversas de tornar populares os lugares da cultura em amplos processos de apropriações dos próprios espaços.² Tal proposição, de 1937, chama a atenção por tratar-se de algo inusitado à época e provocativo aos dias atuais, não pedagogizar o tema apresentando enfadonhas aulas sobre patrimônio, mas apropriar-se dele num processo de reconhecimento e pertencimento, em síntese, é sua proposição. Mário de Andrade apresenta importante contribuição para refletirmos sobre a didatização das discussões de arte e patrimônio, bem como, sobre a cidade e como ocorre a constituição do sentido de pertencimento do

¹ DUARTE, Paulo. **Mário de Andrade por ele mesmo**. São Paulo: Hucitec / PMSP/Secretaria Municipal de Cultura, 1985, p. 153-4.

² Lembrando-se que apropriar-se não tem, neste artigo, o mesmo sentido de possuir, tomar para si como propriedade privada. Ao contrário, acredita-se aqui no direito a apropriação com bem distinto ao direito à propriedade.

cidadão ou cidadã, independentemente da faixa etária. Tomamos emprestada tal proposição para pensarmos o patrimônio histórico e cultural da cidade e sua relação com crianças e jovens estudantes, sobre o que discutiremos adiante.

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

Cabe ao ensino de 1º e 2º graus integrar em seus currículos e programas escolares formas de incentivar ações concretas nesta área, incorporando atividades no campo da história oral, do contato com acervos arquivísticos ou museológicos, e com paisagem urbana, de modo a vivenciar uma relação democrática com as diferenças do passado e do presente.³

Em 1999, o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – lançou o Guia Básico de Educação Patrimonial,⁴ decorrente de debates que datam do início da década de 1980, indicando metodologia que envolve etapas bem definidas a serem seguidas – observação, registro, exploração e apropriação – objetivando identificar o objeto estudado, fixar o conhecimento, desenvolver capacidade de análise e internalizar a valoração do bem cultural, através de uma “alfabetização cultural”, ou como poderíamos afirmar atualmente, exigindo o descondicional do olhar.

Tal proposição é criticada por Soares por supor, equivocadamente, que existiriam *analfabetos* culturais.⁵ Também aponta a “visão ingênua” com que é tratada a educação patrimonial, que a toma por “... grande salvadora para os problemas ligados a preservação cultural, resgate da identidade cultural e manejo e manutenção do

³ Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Departamento de Patrimônio Histórico. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania.** São Paulo: 1992, p. 230.

⁴ HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

⁵ SOARES, André Luis Ramos. De heróis a bandidos: educação patrimonial e ensino de história ou como manipulamos o passado na construção do presente. In: RAMOS, Francisco Régis Lopes; LUCAS, Meize Regina de Lucena. (Orgs.). **Tempo no plural: História, ensino, diversidade cultural.** Programa de pós-graduação em História da UFC. Fortaleza: Realce Editora & Ind. Gráfica Ltda., 2008, p. 165.

patrimônio histórico”⁶ ou desconsidera os interesses de classe ou grupos dominantes.⁷ Assim, sugere a utilização de certa metodologia que aproxime educação patrimonial e “educação libertadora” de Paulo Freire,⁸ de modo a propiciar a “... formação de uma consciência cidadã nas quais todos são cidadãos brasileiros em um processo de inclusão sociocultural, alicerçado sobre a diversidade como riqueza do país”.⁹

Nos desdobramentos das discussões sobre a temática, o próprio entendimento e conceituação do que seja patrimônio, lembra Oriá,¹⁰ deixou de ser associado apenas aos monumentos e edifícios antigos passando a abranger também os bens naturais e culturais, materiais e imateriais, tangíveis ou intangíveis, asseverado pela Constituição Brasileira: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (artigo 216).¹¹ Assim, constituem-se como patrimônio cultural brasileiro, não só alguns monumentos e casarões, mas também o ofício das paneleiras de Goiabeiras (2002), o ofício das baianas do acarajé (2005), a cachoeira de Iauaretê (2005), a feira de Caruaru (2006) e o frevo (2006), por exemplo.¹²

Na esteira desse debate, desde a primeira etapa da educação básica ao Ensino Superior, programas, estratégias e projetos pedagógicos são propostos como forma de possibilitar o acesso aos mais variados bens históricos e culturais, bem como sensibilizar quanto à importância de sua preservação, dada a preocupação corrente com os processos de depredação do espaço e monumentos presentes nas cidades. Ocorre, entretanto, que no investimento em tais proposições, nem sempre se considera a abissal

⁶ SOARES, André Luis Ramos. De heróis a bandidos: educação patrimonial e ensino de história ou como manipulamos o passado na construção do presente. In: RAMOS, Francisco Régis Lopes; LUCAS, Meize Regina de Lucena. (Orgs.). **Tempo no plural: História, ensino, diversidade cultural.** Programa de pós-graduação em História da UFC. Fortaleza: Realce Editora & Ind. Gráfica Ltda, 2008, p. 165.

⁷ Ibid., p. 166.

⁸ Ibid., p. 169.

⁹ Ibid., p. 170.

¹⁰ ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe M. F. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

¹¹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988.

¹² PELEGRINI, Sandra C. A.; FUNARI, Pedro Paulo. **O que é patrimônio cultural imaterial.** São Paulo: Brasiliense, 2008, p. 74.

distância existente entre este bem simbólico – o patrimônio histórico e cultural – e determinados grupos sociais que não possuem sequer os mecanismos cognitivos, competências internalizadas tornadas *habitus* – na acepção de Pierre Bourdieu –, necessários para a apreensão e valorização deste patrimônio como tal, uma vez que são excluídos e alijados até das condições mais elementares implicadas na cidadania. Por extensão, cabe perguntar por que determinados grupos são afastados da possibilidade de compreender obras de arte e demais manifestações artísticas e outros se apropriam delas atribuindo-lhes valores e estabelecendo diferentes tipos de relações culturais e de conhecimento. Quando pensamos sobre as cidades, ou as grandes cidades em especial, a mesma pergunta ressoa, faz-se presente, pois afinal, o que ocorre que nos alija da possibilidade de usufruí-la plenamente como direito?

O “AMOR” PELO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL

Ancorado em pesquisa realizada junto ao público de museus¹³ da Europa no início da década de 1960, Bourdieu e Darbel apresentam instigante discussão sobre o mito do gosto inato, segundo o qual, o gosto e amor pela arte – expresso nas visitas aos museus, bem como frequência e tempo de permanência; capacidade e critérios de análise das pinturas e demais obras; referências a artistas preferidos; correlação entre visitas a museus, cinema e teatro – seriam naturais, dada a invisibilidade dos mecanismos sociais de aquisição do gosto culto que possibilita a plena fruição das obras de arte, em especial nos museus podendo estender para diferentes locais da cidade.

Aspectos como classe social, grau de instrução, tipo de formação, nível cultural da família, acesso à cultura, atuação profissional, confluem para um lento processo de formação do gosto culto artístico, constituindo uma espécie de nobreza cultural – que se distingue dos demais indivíduos aparentemente iguais – capaz de apreciar obras de arte como bens simbólicos, porque detém os meios apropriados para sua decifração.¹⁴ Àqueles a quem não foi possibilitada a longa convivência e familiaridade com os códigos necessários para a fruição estética, segundo os autores, seriam possibilitadas

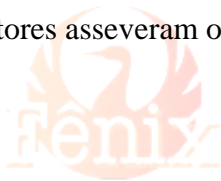
¹³ Museus em Madri, Barcelona, Atenas, Delfos, Náuplia, Amsterdã, Haia, Utrecht, Milão, Lublin, Varsóvia, Cracóvia e Lodz.

¹⁴ BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo / Porto Alegre: Edusp / Zouk, 2007, p. 71.

diferentes formas de apropriações da arte. Estas, por vezes, aconteceriam a partir do uso de certos mecanismos tomados de empréstimo das experiências cotidianas, que não vão muito além do mero reconhecimento do objeto representado,¹⁵ uma vez que o “... amor pela arte nasce de um convívio bem prolongado e não de golpe repentino”.¹⁶ Pode-se afirmar que ele é construído e cultivado de formas diversas devendo ser considerado, nesse percurso, elementos como classe social, gênero, faixas etárias, etnia.

Esse lento processo, no entanto, carrega em si a perversidade da ocultação do engenho que separa cultos de bárbaros – fazendo com que os homens de cultura acreditem na barbárie, levando os supostos bárbaros a se convencerem de sua própria barbárie –, dissimulando as condições sociais que produzem essa distinção, naturalizando os privilégios e legitimando a dominação.¹⁷

Ao desvelar o referido mito, os autores põem por terra a formulação segundo a qual a simples democratização do acesso aos bens culturais seria suficiente para propiciar maior igualdade nos modos de ver, compreender e usufruir a arte. Os mesmos autores asseveram o papel fundamental da escola, em todos os níveis, que...



[...] poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encadeamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural.¹⁸

Tal análise e suas conclusões instigam problematizações sobre o patrimônio histórico-cultural ensejando o diálogo entre História, Ciências Sociais e Educação, no que se refere à educação patrimonial. Desta forma, é possível afirmar que o “amor” pelo patrimônio histórico e cultural, assim como o “amor” pela arte, pressupõe longo e lento convívio social com os bens tornados patrimônio e, fundamentalmente, com o discurso geral e específico que habita as discussões sobre essa temática, de modo a qualificar

¹⁵ BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo / Porto Alegre: Edusp / Zouk, 2007, p. 79.

¹⁶ Ibid., p. 90.

¹⁷ Ibid., p. 167.

¹⁸ Ibid., p. 108.

indivíduos com um “sistema de disposições duradouras” – *habitus* – que lhes permita fruir, criticar e valorar tais bens simbólicos.

Grandes ou pequenos, vistosos ou nem tanto, coloridos ou oxidados pela poluição, o fato é que frequentemente ouve-se lamentos referentes à insensibilidade dos indivíduos para com o patrimônio cultural, particularmente os monumentos – vistos tantas vezes como obras de arte a céu aberto – o que se manifesta em descaso, depredação (em casos mais extremos) ou relação meramente utilitária e mercantil, flagrante nas hordas de turistas mais interessados no registro fotográfico que nos patrimônios, propriamente ditos. É curioso pensar sobre o que levam em suas câmeras: memórias, imagens que lhes garantam certa distinção entre aqueles que ficaram à espera do turista que partiu ou meramente um acúmulo de paisagens pouco ou nada significativas, que podem ser facilmente “deletadas” com o avanço das tecnologias. Percebe-se então, uma vasta gama de representações contidas nesses guardados, que podem provocar reflexões sobre a cidade ou o que é considerado como seu patrimônio e as relações estabelecidas com os indivíduos/usuários/cidadãos.

No âmbito da educação escolar, por vezes, parece que se acredita num “golpe repentino” que irá capturar os alunos/as para a nobre causa. Tal fato se constitui como paradoxo: defende-se certa “alfabetização” patrimonial, o que supõe que os alunos/as não possuam tal conhecimento, mas espera-se deles que tenham uma disposição natural para perceber a importância do patrimônio, como se simples visitas a museus, centro histórico ou casario antigo, bastassem para sensibilizar sobre a importância da preservação do patrimônio e tudo o que está ligado a ele. No entanto, quase nunca se questiona o fato de que nem sempre os próprios docentes possuem o “amor” pelo patrimônio histórico-cultural que, também para este grupo, decorreria de longo e lento cultivo.

PATRIMÔNIO, PRESENTISMO E ESPETÁCULO

Nas últimas décadas, particularmente nos grandes centros urbanos, esta questão torna-se ainda mais complexa, com a aceleração tecnológica exponencial nos processos de transformação históricos,¹⁹ ocorrendo...

... o oposto daquilo que seria a condição de constituição da esfera pública, que foi a separação nítida entre os âmbitos público e privado e os da economia, da política e da cultura, que seria o palco da *performance* dos valores públicos. O que ocorre, portanto, ao longo do século XX, por conta dos efeitos de transformação tecnológica cada vez mais intensos e acelerados, é exatamente a convergência e diluição dessas fronteiras que provocam um estreitamento da subjetividade²⁰ ...

...e conseqüente esgarçar das relações histórico-temporais entre as gerações, culminando numa espécie de presentismo.

Tais fatos se coadunam à percepção de perda de contato das gerações mais jovens com “o passado público da época em que vivem”, apontada por Hobsbawn²¹ e à constituição de uma noção privada de cidadania.²² Tais aspectos, se não chegam a impossibilitar, certamente ampliam as dificuldades de se efetuar trabalhos sobre educação patrimonial na Educação Básica, voltados para História e Ciências Sociais.

Por outro lado, não é novidade afirmar, que o espaço público sofre acentuadas e céleres transformações ao longo do tempo o que resulta em diferentes modos de ver e apropriar-se ou rejeitar a cidade, elevando localidades e edificações ao *status* de patrimônio ou esquecendo-as abandonadas a toda sorte de usos díspares e disparatados que lhes são atribuídos.

Nesse sentido, evocando Debord para discutir a questão do patrimônio cultural urbano, Jacques faz menção ao processo denominado espetacularização das cidades, através de:

Propostas preservacionistas para os centros históricos, que se tornam receptáculos de turistas, e a construção de novos bairros fechados nas áreas de expansão periféricas, que se tornam produtos para a expansão

¹⁹ SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Cia. das Letras, 2001, p. 38.

²⁰ SEVCENKO, Nicolau. O desafio das tecnologias à cultura democrática. In PALLAMIN, Vera. (Org.). LUDEMANN, Marina. (Coord.). **Cidade e cultura**: esfera pública e transformação urbana. São Paulo: Estação Liberdade, 2002, p. 39.

²¹ HOBBSAWN, Eric. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1994, p. 13.

²² KOWARICK, Lúcio. **Escritos urbanos**. São Paulo: Ed. 34, 2009, p. 94.

imobiliária. Muitas vezes os atores e os patrocinadores dessas propostas também são os mesmos, assim como é semelhante a não-participação da população em suas formulações, e a gentrificação das áreas como resultado, demonstrando que as duas propostas aparentemente antagônicas são faces de uma mesma moeda: a mercantilização espetacular das cidades contemporâneas.²³

Estando a cidade submetida à lógica do mercado e consumo, o debate sobre o patrimônio histórico e cultural se imiscui nos discursos e estratégias de *marketing*. A cidade que precisa ser vendida aos turistas e investidores estrangeiros, dividida entre a preservação e a destruição, sucumbe a uma espécie de macdonaldização patrimonial, implicando padronização da organização do espaço, “limpeza” estética, higienização, expulsão dos habitantes originais e suas práticas cotidianas, inserção de simulacros culturais.²⁴

Nesse patrimônio cenográfico o cidadão é chamado a participar como figurante vendendo *souvenirs* e bugigangas ou como turista compondo a cena, em rápido consumo de tudo o que está à sua frente, evocando o modo efêmero de ver o mundo e estar nele. Numa ou noutra condição, o que menos importa é o patrimônio histórico-cultural, ou melhor, importa, mas como possibilidade de obter ganhos auferidos pelas negociações comerciais e consumo cultural posteriormente exibido, aos outros ou guardado em acervos domésticos quase nunca consultados, enchendo pen-drives e CD-ROM. Neste sentido, importa problematizar quais outros usos são possíveis. Trata-se de se apropriar destes espaços, como na acepção de Lefebvre,²⁵ em que fazer parte, compondo a cidade e seus diferentes espaços-ambientes torna-se prerrogativa.

CIDADE COMO PATRIMÔNIO PÚBLICO

A proposição que se coloca, segundo o entendimento aqui apresentado, refere-se às possibilidades de se tomar a própria cidade por patrimônio público, que se tornam restritas pelos mais elementares mecanismos de exclusão social. Trata-se, pois, de

²³ JACQUES, Paola Berestein. Espetacularização do patrimônio cultural urbano. In: PORTO, Maria Stella; DWYER, Tom. (Orgs.). **Sociologia em transformação**: pesquisa social do século XXI. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006, p. 57.

²⁴ JACQUES, Paola Berestein. Espetacularização do patrimônio cultural urbano. In: PORTO, Maria Stella; DWYER, Tom. (Orgs.). **Sociologia em transformação**: pesquisa social do século XXI. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006, p. 59.

²⁵ LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

pensar a relação dos diferentes grupos sociais com a cidade e os processos de cultivo lento que levam a incorporação da noção de patrimônio histórico e cultural como valor, bem como o papel da escola, particularmente no ensino de História e Ciências Sociais, em tais processos.

Não se trata de tomar a cidade como patrimônio somente do ponto de vista burocrático e administrativo. Ao contrário, a preocupação, como já sugerido, encontra-se na apropriação dos diferentes sujeitos que a ocupam e constroem diariamente. Para se pensar a cidade e seus patrimônios – reconhecidos por todos ou não – faz-se necessário refletir sobre as necessidades coletivas e estruturais que lhes são inerentes, não focalizando apenas os aspectos individuais de quem mora nas cidades e de certo modo as consomem e produzem. Como afirma Lefebvre,

As necessidades sociais [inerentes à sociedade urbana] têm um fundamento antropológico; opostas e complementares, compreendem a necessidade de segurança e abertura, a necessidade de certeza e a necessidade de aventura, a da organização do trabalho e a do jogo, as necessidades de previsibilidade e do imprevisto, de unidade e diferença, isolamento e encontro, de trocas e de investimentos, de independência (e mesmo de solidão) e de comunicação, de imediaticidade e de perspectiva a longo prazo.²⁶

Mas a cidade segue sendo cáustica, elástica, feliz, atroz, histórica, plástica, simples, tenaz e veraz. Eis algumas de suas características assinaladas por Augusto de Campos no célebre poema concretista *cidadecityité*²⁷ escrito em 1963. Também múltipla e única, lúbrica e voraz, feroz e fugaz que nos toma em múltiplas experiências. Tais aspectos tão característicos dos grandes centros urbanos ganham invisibilidade, presentes e ausentes, deslocados pelas representações na vida cotidiana, lugar da força e impotência, onde tudo é normalização, onde transitam os indivíduos imersos na “*ilusão do imediato no cotidiano*”:

O que ele [esse sujeito do cotidiano vivido] verifica, o que ele vê e percebe, o que ele vive, para ele é muito normal. Acontece aqui e

²⁶ LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991, p. 103.

²⁷ “atrocaducapacaustiduplielastifeliferozufagahistoriloqualubrimendimultipliorganiperiodiplastipubliapareciprorustisagasimplitenaveloveravivaunivoracidadecityité”. (CAMPOS, Augusto de. **VivaVaia**: poesia 1949-1979. São Paulo: Brasiliense, 1986). A operação de construção/leitura do poema consiste em retirar o sufixo “cidade” de diversas palavras que qualificam a cidade (causticidade, felicidade, tenacidade, etc.) e colocá-lo ao final da longa frase – substantivando-a – que longitudinalmente compõem a silhueta de uma grande cidade com seus arranha-céus, prédios, casas, antenas, ruas e viadutos.

agora. Para ele talvez não seja nem justo, nem justificado, nem justificável, mas é assim. As coisas são o que elas são. [...] Ele não levanta nem abaixa muitas vezes os olhos; olha em torno de si mesmo, para a superfície que lhe parece a ‘realidade’. Este ser da cotidianidade vive uma dupla ilusão: a da transparência e da evidência (é assim’) e a da realidade substancial (‘não pode ser diferente’).²⁸

A inquietação poética faz revelar aspectos que frequentemente passam despercebidos no dia-a-dia da cidade, naturalizados que se tornam diante de olhares espessos e pouco precisos dos transeuntes absortos pelo trabalho cotidiano, o previsível, o isolamento, o imediato, escapando-lhe o jogo, a aventura, o encontro, a diferença, olhos condicionados a não olhar, ou apenas a passar as vistas sem perscrutar, mergulhar, investigar e olhar mais detidamente. A prática social urbana tem sido excludente, impedindo as experiências *poiéticas*. Deste modo, alega-se aqui que o patrimônio histórico-cultural está distante daqueles que o vivem diariamente, sendo naturalizados, pouco ou nada problematizados, porque a própria cidade, entendida como patrimônio público, está distante ou é distanciada daqueles que nela vivem.

A questão central a relevar está no possível e necessário estranhamento frente à cidade e em tantas formas de vê-la, como um modo de torná-la mais do que um mero objeto de consumo e experiência anódina, mais que a cidade-produto, o que, indubitavelmente, afasta as pessoas de quaisquer possibilidades de relações mais próximas e criadoras na cidade-obra. Concordando com Lefebvre, entendemos que se trata de caminhar “em direção ao homem urbano polivalente, polissensorial, capaz de relações complexas e transparentes com o mundo”,²⁹ perguntando-se para quem e com quem a cidade foi ou está sendo construída, diversos perfis sócio-econômicos e faixas etárias, diferentes grupos étnico-raciais, homens e mulheres que a compõem, fluxos migratórios, relações que se estabelecem em diversos espaços ou pedaços da cidade, no anonimato e nos processos de exclusão pelos quais passam cotidianamente.

É dessa cidade que aqui se fala, lugar de encontro e exclusão, festa e prazer, diálogo e informação, criatividade e diversão, miséria e igualdade.³⁰ Ocorre que a simples circulação dos indivíduos e o eventual acesso aos bens culturais, tornados

²⁸ LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991, p. 198.

²⁹ LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991, p. 106.

³⁰ LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades**. São Paulo: Unesp, 1988, p. 198.

patrimônios, como frequentemente se apregoam em propostas escolares e se efetuam nas práticas educativas não provocam o deslocamento necessário capaz de promover o cultivo de olhares e práticas de apropriação da cidade pensada e experimentada como patrimônio.

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

TANTAS COISAS POR VER: FOTOGRAFIAS E ESTRANHAMENTO DA CIDADE

Lefebvre afirma que “a arte restitui o sentido da obra: oferece múltiplas figuras de tempos e de espaços apropriados: não impostos, não aceitos por resignação passiva, mas metamorfoseados em obra”³¹ que, quando percebida e vivida, poderá contribuir com a emancipação do homem, não mais submisso, mas criando (e percebendo-se criador) o espaço em que está inserido, o conjunto das relações, observando, refletindo. Entendemos que a fotografia possa contribuir para a constituição de um caminho para essa apropriação tornada experiência em relação à obra. Criação, documento e obra, a fotografia permite e faz ver diferentes imagens em suas entre imagens, diversas informações sobre cidade e seus múltiplos, as pessoas e relações, seus registros e marcas, memória e história.

Quanto à cidade, sabe-se que ela foi e ainda é um dos principais focos de fotógrafos. Muito do que se sabe sobre ela deve-se a fotografia. Porém, que imaginário ela propaga? A cidade, pelas mãos da fotografia, torna-se algo a ser visto e compreendido por todos, em suas mais diversas formas, representadas por seus fotógrafos que vasculham o que apresentar ou esconder. Facilmente se observa que no século XIX e início do século XX a fotografia fazia contrastar natureza e cultura em diferentes cidades, tal como no Rio de Janeiro, amplamente registrada por Marc Ferrez em São Paulo, com seu processo de urbanização fotografado por Guilherme Gaensly, e mesmo no cotidiano de moradores comuns como em Vincenzo Pastore, ou

³¹ LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991, p. 115.

posteriormente em imagens captadas por B.J. Duarte. Os processos históricos de transformação foram vastamente registrados pelas lentes de muitos fotógrafos, o que nos possibilita, não como retratos fieis da realidade, conhecer aspectos da cidade em seu processo de urbanização, acúmulo de riqueza, exclusão social, apropriação, opulência ou abandono.

Com inúmeras possibilidades e limitações, criada na primeira metade do século XIX, a fotografia se disseminou na sociedade atual pelos fartos registros da imprensa, revistas especializadas, exposições, livros e sites, e mais atualmente, pela presença constante de máquinas fotográficas digitais o que barateou e popularizou o acesso a essa linguagem e forma de expressão documental do ser humano. Tudo era e passa a ser ainda mais fotografado, como se todos procurassem, ao captar imagens, guardar em registros aquilo que estão vendo, suas experiências, sentimentos e formas. Eventos públicos e privados, desastres e festas, vida íntima e rituais sagrados, relações cotidianas em shoppings, ruas, áreas de lazer são focados e, com o advento da câmera digital, cada vez com mais frequência e num acúmulo brutal de imagens em CDROM, pen-drives, arquivos em computadores, transmitidos pelos celulares, pela internet, compondo redes sociais.

Com o barateamento dos custos e as facilidades de se realizar o ato fotográfico até mesmo com um aparelho telefônico celular, a imagem fotográfica se vulgariza na cultura contemporânea permitindo que conheçamos representações de crianças, jovens e adultos nas mais diversas situações vividas e experienciadas. Deste modo, tem se tratado de estudar as imagens fotográficas como acontecimentos da vida social, que, de forma mais ampla tem estado presente entre as pessoas, desde a década de 1960, como já afirmou Bourdieu.³² Sendo necessário ir além de visões mais apressadas procurando reconhecer seu aspecto social, torna-se recomendável a busca pelo equilíbrio entre texto e imagem com as variáveis interpretativas e as investigações sociais. Como afirma Olivares³³ trata-se de uma prática aprendida, já que ver bem, com olhar sociológico é algo que demanda conhecer e debruçar-se sobre o aprendizado prático e teórico, não se trata de prática inata.

³² BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.** São Paulo / Porto Alegre: Edusp / Zouk, 2007, p. 31.

³³ OLIVARES, Mario Ortega. Metodología de la sociología visual y su correlato etnológico. **Revista Argumentos**, v. 22, n. 59, enero-abril de 2009.

Historicamente sabe-se que as fotografias se constituem como artefato bastante utilizado nos diferentes campos de pesquisa, ora auxiliando, ora fazendo ver aquilo que os pesquisadores não conseguiam registrar no cotidiano investigado, ao mesmo tempo, atualmente, quando entram nas escolas tornando-se fotografias tiradas e criadas no dia-a-dia escolar, tomam outro caráter: são formas de registro de aulas e de conteúdos escolares os mais diversos ou mesmo tornam-se objeto de reflexão em momentos de formação docente, e ainda, comportam-se como recursos didáticos que merecem ser mais problematizados. As fotografias também cultivam nossos olhares e conhecimentos sobre a importância das imagens, seu uso e, evidentemente, os conteúdos presentes e ausentes nas fotos. Pode-se afirmar que elas nos educam.

O percurso da relação entre as Ciências Humanas, em especial as Ciências Sociais, a História e as imagens fotográficas ocorre, num primeiro momento, como recurso metodológico de pesquisa ou mesmo como fonte documental a ser consultada e da qual se pode partir para o desenvolvimento de muitas pesquisas. Pode-se afirmar que as imagens vêm acompanhando as pesquisas em Ciências Sociais desde seu surgimento, algo similar acontece com os estudos realizados nos campos da História, com os quais está intimamente relacionada. Em meados do século XIX, a fotografia aliou-se à antropologia na tarefa de inventariar culturas e modos de vida estranhos ao homem dito “civilizado”. Desde então, as imagens produzidas por este meio mecânico de representação bidimensional do mundo passaram a fazer parte da bagagem dos cientistas sociais e historiadores, servindo como provas ilustrativas do que era suposto como realidade e verdade contidas nos textos sobre as sociedades analisadas. As qualidades próprias da fotografia – definição, capacidade de mostrar detalhes, precisão – como se captassem fidedignamente cenas do cotidiano de modo objetivo levava a crer nessa linguagem como algo pouco questionável, e ainda mais, como instrumento de coleta de dados, auxiliar no campo das pesquisas.

Tais formas de contato e uso das fotografias têm sido questionadas implicando encontros com outros modos de ver e pesquisar este artefato cultural em suas tantas possibilidades de leitura e utilização. Compreendidas em sua polissemia são instrumentos de recolha de dados, porém, apresentam-se com refinada capacidade estética, resultado de complexos processos de escolha e seleção de imagens, que

funcionam como filtros e apresentam diferentes modos de ver e registrar o que é visto ou elaborado pelo fotógrafo.

Embora o visual tenha fundamental importância nas pesquisas empreendidas nessas áreas do conhecimento, percebe-se certa proeminência dos quadros estatísticos e das discussões teórico-metodológicas o que imprime um aspecto verbal às áreas, ou valorização da linguagem escrita em detrimento das demais. Os aspectos imagéticos não são tão considerados ou são percebidos somente como ilustrações, hierarquicamente inferiores às demais formas de registro do social. As imagens, não substituem os textos escritos, mas se oferecem como documentos históricos e sociais importantes, ponto de partida para pesquisadores que as articulando aos textos escritos davam-lhes e ainda dão fundamentações consistentes, seguindo rastros, pistas que levam a conhecer mundos. Com conteúdo próprio, não podem ser concebidas como meras ilustrações de outra linguagem tida socialmente como mais importante. Equívoco frequentemente cometido quando observamos os usos dados às fotografias no interior das escolas, em todos os níveis de ensino. Encontram-se esparramadas em diferentes suportes, acumuladas pelos corredores, quadros de aviso, paredes e murais, porém, vale sempre perguntar: Como são vistas? Quais são seus usos? São problematizadas? O que comunicam? Há composições fotográficas específicas para o trabalho de investigação social e histórica?

Destaca-se que isso não significa tê-las como testemunhos empíricos, auto-evidentes, ou ainda, percebê-las como algo que daria a ver a sociedade ou sua história e os diferentes elementos contidos nela de forma testemunhal. Ao apresentarmos certa preocupação sobre a forma como são olhadas, sugerimos pensar que a fotografia pode ser vista como algo que colabora com a produção de conhecimento e como tal pode ser tratada como representação social, produto material e segmento de relações sociais evidenciando-as. Nas unidades educacionais de qualquer nível de ensino a fotografia faz-se presente há anos e ganha espaço, como já mencionado, contudo, isso implica, cada vez mais, certa naturalização nos ambientes escolares. O caminho percorrido pelas fotos, no entanto, é algo que nos escapa. Se as imagens fotográficas encontram-se em profusão compondo diferentes aspectos da educação escolar, merece preocupação quais os usos dados às mesmas, quais lugares efetivamente elas têm ocupado, seja no que é garantido pelos gestores e professores/as ou mesmo na relação com as crianças ou jovens que tanto têm fotografado.

Trata-se de propor que coloquemos as imagens fotográficas em pauta, discutindo sua forma e seu conteúdo, considerando sua polissemia. As reflexões sociológicas e estudos historiográficos podem contribuir de forma expressiva, evidenciando, entre tantas outras informações, as formas de apropriação e relações estabelecidas com a cidade entendida como obra e como patrimônio, usufruído ou não. Considerando que a fotografia educa, constrói e reconstrói realidades, pode-se inferir que à medida que as mesmas circulam em diferentes espaços escolares passam a constituir conhecimentos sobre representações de todos os segmentos que compõem as unidades escolares, desde tenra idade até a juventude, e, porque não, daqueles/as que com eles/as trabalham cotidianamente, sobre as práticas e a construção de diferentes saberes nesses espaços e sobre as próprias fotografias naquilo que ocultam e evidenciam concomitantemente, ela é sujeito e objeto ao mesmo tempo.

Segundo Martins³⁴ o olhar de estranhamento para com as imagens é imprescindível, tão compreendidas em nosso cotidiano, nos familiarizamos com elas, dia após dia, que chegamos a ver as imagens sem olhar de fato para elas, não mais reclamam nossa presença, assim como, não nos convocamos para observá-las mais detidamente. Trata-se de promover o cultivo de atitudes críticas em relação às imagens, para que não sejam incorporadas de modo conservador ou mesmo passando a educar os olhos de forma alienada, que pouco investigam as imagens vistas ou o que está em seu redor no processo de sua constituição. Nesta proposição a preocupação volta-se para a investigação sobre as apropriações da cidade como patrimônio, como já sabido, e com isso vale acrescentar que as fotografias são fontes inesgotáveis para compreendermos a cidade, representarmos aspectos de seu cotidiano, tanto no passado como no presente, ao mesmo tempo em que nos servem como provocações para compreendermos aqueles que nela habitam e como fazem uso de seus diferentes espaços.

Vale lembrar que a fotografia é também um processo de autoconhecimento e reconhecimento de si e do outro, tal como encontramos nas fotografias de família, álbuns e tantos outros modos de fotografar e guardar retratos. Formas inequívocas de apresentar-se ao outro, deixar-se ver. A memória também foi solicitada como forma de fixar no tempo determinadas situações de vida. Não obstante sua banalização, a fotografia assumiu razoável importância em estudos acadêmicos. No campo das

³⁴ MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2009.

pesquisas em história destaca-se a utilização desse registro iconográfico como fonte documental, além dos estudos sobre a história da própria fotografia e dos fotógrafos.³⁵ Também no ensino de História e Ciências Sociais as fotografias são bastante utilizadas como suporte didático, principalmente pela farta presença em livros didáticos, mas que acabam servindo, salvo exceções, como meras ilustrações do texto escrito, apenas confirmando o fato histórico ali explicado. Bittencourt sugere que os professores utilizem a fotografia como documento, “iniciando o aluno nas análises de leitura interna e externa”,³⁶ como deve ocorrer com outros tipos de documentos. Processa-se assim, um uso mais crítico e criativo da fotografia no ensino.

No âmbito desse artigo, a fotografia é apresentada como importante forma de se lançar um olhar de estranhamento sobre a cidade, entendida como patrimônio público, e sobre o patrimônio histórico e cultural, propriamente dito. Referimo-nos à fotografia obtida pela ação dos sujeitos diretamente envolvidos na ação educativa, alunos e professores tornados fotógrafos – não como profissionais, mas em exercício cotidiano de vida em que a experiência de fotografar instiga e evidencia processos investigativos e modos de *curiosar* o social, em sua relação com a cidade, buscando ângulos e detalhes, registrando o banal e o inusitado, revelando as certezas e incertezas, apontando o real e o imaginário.

Trata-se, como sugere Martins, de utilizar a fotografia como documento revelador do estranhamento daquilo que o fotógrafo vê,³⁷ elemento disparador de reflexões sobre o cotidiano repetitivo e reprodutivo, ensejando novos olhares e relações com a cidade pautadas em bases mais significativas e necessárias para o debate aqui indicado e, nesse caso, tanto a fotografia captada pelo/a aluno/a ou crianças e adolescentes da educação básica, como aquelas observadas por eles/as ou tiradas por fotógrafos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

³⁵ KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. São Paulo: Ateliê, 2001.

³⁶ BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Contexto, 2004, p. 368.

³⁷ MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 83.

Assim, o que aqui buscamos apontar é que a chamada educação patrimonial não deve se ocupar apenas e tão somente do patrimônio em sentido estrito, comumente associado aos monumentos e eventos consagrados historicamente. Da mesma forma, deve-se considerar que se a valorização do patrimônio histórico, artístico e cultural não é característica inata, tampouco surge da frágil *pedagogização* que ampara certas práticas escolares que supõe que o simples contato fortuito com esse patrimônio seria suficiente para sensibilizar a “massa ignara”. Pelo contrário, mesmo entre as camadas supostamente mais cultas da população, essa sensibilidade decorre de lento e longo convívio, verdadeiro cultivo que pode, em parte, ser efetuado pela escola.

Por outro lado, entendemos que não se deva prescindir de se pensar a própria cidade como patrimônio, com suas ambiguidades e contradições, da qual parte significativa da população está alijada ou só é convidada a participar apenas como coadjuvante, sem qualquer envolvimento orgânico e da qual se reclama maior sensibilidade para com a cultura, história e arte.

Finalmente, tal perspectiva implica lançar novos olhares sobre a cidade que transcendam o imediato do cotidiano e procurem investigá-la e estranhá-la, descobrindo suas múltiplas e invisíveis facetas, presentes e ausentes, deslocadas pelas representações, para dela se apropriar, tendo na fotografia produzida pelos próprios alunos e professores tornados sujeitos, o veículo potencializador desse olhar que revela e dispara reflexões, não como panaceia para todos os males, mas como forma de obter outros modos de ver a cidade, por vezes, desconsiderada como direito de todos.

ARTIGO RECEBIDO EM ABRIL DE 2012.

PUBLICADO EM JUNHO DE 2014.