

BOLETIM

OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE CULTURAL

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

V. 95, N. 03.2021

Outubro . Novembro . Dezembro/2021

ISSN 2526-7442

V.95 SEÇÕES

- Educação Patrimonial
- Gênero e Patrimônio Cultural
- Patrimônio e Museus

ESTÓRIAS

VIVEM

AQUI

OBSERVATÓRIO
da diversidade
CULTURAL



RAUZITO E PAULESTINOS.
Oxumarê e vendo sua memória
Lambe lambe
Ilha Comprida, SP, 2021
Foto: Ananda Giuliani

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Maurício Amormino Júnior, CRB6/2422)

Boletim do Observatório da Diversidade Cultural, v. 95, n. 3 (out.-
dez. 2021) / Coordenação editorial José Márcio Barros... [et al].
– Belo Horizonte, MG: Observatório da Diversidade Cultural,
2021.
160 p : il. ; 21 x 29,7 cm

Trimestral.

Vol. 1, n. 1 (2014)-

ISSN 2526-7442

Disponível em: <https://observatoriodadiversidade.org.br/boletins/>

1. Diversidade cultural. 2. Políticas culturais. 3. Arte urbana.
4. Espaço público. I. Barros, José Márcio. II. Val, Ana Paula do.
III. Lima, Carolina Maria Soares. IV. Souza, Igor Alexander
Nascimento de. V. Costa, Igor Cândido. VI. Souza, Marcelo Renan
Oliveira de. VII. Lolata, Priscila Valente.

CDD 306.47

EXPEDIENTE

O Boletim do Observatório da Diversidade Cultural (ODC) é uma publicação periódica que difunde textos, artigos, entrevistas, relatos de experiências, resenhas, reportagens e trabalhos artísticos (ilustrações, gravuras, fotografias) relacionados à diversidade cultural em suas diferentes perspectivas conceituais, metodológicas e estéticas, na qual pesquisadores envolvidos com a temática refletem sobre sua complexidade em suas variadas vertentes.

BOLETIM OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Coordenação Editorial

José Márcio Barros
Carolina Maria Soares Lima
Igor Alexander Nascimento de Souza
Igor Cândido Costa
Marcelo Renan Oliveira de Souza

Editoria de Arte

Ana Paula do Val
Priscila Lolata

Revisão

Caroline Craveiro
Flávia Landgraf
Giselle Dupin
Jocasta Holanda
Juan Brizuela
Luana Vilutis
Renata Leandro

Projeto Gráfico e Diagramação

Ana Carolina de Lima Pinto

Créditos das Imagens

Elena Landinez, João Oliveira, Mika, Museu do Mamulengo, Paulestinos, Sandro Ka, Sarah Hallelujah, Vinicius SA

Capa

MIKA. Título: Estórias Vivem aqui. Técnica: Colagem Digital. Teresina, PI, 2021.

*

COMPOSIÇÃO INSTITUCIONAL

Diretora-presidente

Márcia Maria Pinto de Moura Barros

Diretora-administrativa

Dayse Lúcia de Oliveira Rodrigues

Diretor de Projetos

Carlos Henrique Gerken (*in memoriam*)

Coordenador Geral

José Márcio Barros

Conselho Fiscal

Lucimar Ladeia Colen
Míriam Monteiro de Aguiar

Acompanhe o ODC

observatoriodadiversidade.org.br



Realização



CULTURA E
TURISMO



**MINAS
GERAIS**

GOVERNO
DIFERENTE.
ESTADO
EFICIENTE.

Parceiros



Patrocínio



Incentivo



CULTURA



**PREFEITURA
BELO HORIZONTE**

GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA



**LEI ESTADUAL
DE INCENTIVO
À CULTURA**

PROJETO LMIC 1130/2020

CA: 2018.13609.0056



MIKA
Pele Memória
Pintura acrílica sobre Casca de Aroeira
Teresina, PI, 2021

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

10 EDITORIAL

15 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO PRÊMIO RODRIGO MELO FRANCO DE ANDRADE
Gabriela Sobral

28 EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA
Zaida García Valecillo

39 SABORES DO ATLÂNTICO: O ENSINO DA HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO BORDEANDO O “ATLÂNTICO” E O PATRIMONIAL
René Lommez Gomes, Jacqueline Sarmiento, Emir Reitano e Sinval Espírito Santo

GÊNERO E PATRIMÔNIO CULTURAL

67 APRENDER PATRIMONIO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA IGUALITARIA E INCLUSIVA
Laura Lucas Palacios

77 PATRIMÔNIO CULTURAL E RESISTÊNCIA: ARTESANATO EM LÃ
CRUA E EMPODERAMENTO DA MULHER RURAL
Letícia de Cássia Costa de Oliveira

90 A MEMÓRIA LGBTI+ COMO PATRIMÔNIO CULTURAL
Luiz Morando

99 MINHAS MEMÓRIAS
Tony Boita

PATRIMÔNIO E MUSEUS

110 DES MANIÈRES NON HÉGÉMONIQUES DE PENSER LES
MUSÉES ET LE PATRIMOINE EN BELGIQUE: LES MUSÉOLOGIES
INSURGÉES
*Manuelina Maria Duarte Cândido, Mélanie Cornelis e
Édouard Nzoyihera*

127 MUSEU DO MAMULENGO DE GLÓRIA DO GOITÁ: DA CRIAÇÃO
“INTUITIVA” À INSTITUCIONALIZAÇÃO MUSEOLÓGICA
Gilvanildo Klebson Mendes Ferreira

140 ITINERÁRIOS EDUCATIVOS: USO EDUCATIVO DO MUSEU NA
RELAÇÃO COM A CIDADE
Jezulino Lúcio Mendes Braga

147 SOBRE A COORDENAÇÃO DO EDITORIAL E
EDITORIA DE ARTE

150 SOBRE O OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE CULTURAL

153 APRESENTAÇÃO DOS ARTISTAS E AUTORES



Ilha do Tatú - Rio Maracá - Bahia - 2020

ELENA LANDINEZ
Tesouros Ilha do Tatú
Collage sobre tecido
Salvador, BA, 2020

EDITORIAL

Os tempos mudaram! Essa afirmação guarda sentidos complexos que demonstram saudosismo de situações do passado e também a percepção da necessidade de mudança de valores éticos e morais na sociedade contemporânea. É sobre essa dinâmica de “mudança dos tempos” que, no campo da Preservação do Patrimônio Cultural, diferentes agentes têm encontrado terreno para reestruturar práticas voltadas à preservação de bens culturais e da memória, discutindo a valoração de símbolos que historicamente demarcam posturas hegemônicas, colonialistas, racistas e misóginas, acrescentando sobre esses elementos novos objetos e novos significados a partir da emergência de códigos, posturas e valores sociais que destacam o papel dos diferentes grupos formadores da sociedade.

Com o aumento do diálogo entre Educação, Memória e Patrimônio Cultural observamos também os usos dos “artefatos da memória” na polarização de grupos com visões políticas e religiosas conservadoras diante de movimentos progressistas de abertura às diversidades e de valorização da memória e patrimônio que emerge sob outros olhares, conceitos e epistemologias.

É sobre essa relação entre tempo, educação, memória, patrimônio e diversidade cultural que esta edição do Boletim apresenta textos de autores convidados, de diferentes partes do Brasil e também de países como Bélgica, Espanha e Venezuela, que apresentam memórias, resultados de pesquisas e práticas em ações e projetos sociais e culturais com destaque ao questionamento e à necessidade de discutir novos rumos para o campo da Preservação do Patrimônio Cultural.

O Boletim está dividido em três partes. A primeira “Educação Patrimonial” apresenta três artigos que discutem o alargamento do conceito de patrimônio cultural e a necessidade da institucionalização da educação patrimonial como política pública (a exemplo da Política Nacional de Educação Patrimonial) e o seu papel transformador na sociedade.

Na segunda parte “Gênero e Patrimônio Cultural”, destaca-se a

importância de se discutir os processos de valoração do patrimônio cultural a partir de uma perspectiva não androcêntrica e que leve em consideração, como protagonistas desses processos, a participação das mulheres e de pessoas LGBTQIA+, garantindo a reestruturação da perspectiva preservacionista a partir da preservação da memória, dos lugares de referência e experiências de vida sob uma perspectiva ampliada de gênero.

Na terceira parte “Patrimônio e Museus” é composta por três textos que retratam importantes olhares sobre a constituição dos museus sob uma perspectiva não hegemônica, que emerge da participação das comunidades e que retornam numa perspectiva de educação patrimonial mais adequada ao sentimento de pertença e da relação do museu com o seu entorno.

Esperamos que o boletim Educação, Memória e Patrimônio Cultural contribua para a ampliação do debate sobre a preservação do patrimônio cultural, reunindo elementos que compõem esse movimento de transformação, afinal, “os tempos mudaram!”, e que bom que isso aconteça.

À todes, desejamos uma boa leitura!



JOÃO OLIVEIRA
Transmitir-se
Desenho s/ papel vegetal e fotografia
Salvador, BA, 2012

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL



SANDRO KA
O Banho de Vênus
Gesso e plástico, 27x16x16cm
Porto Alegre, RS, 2007
Acervo Pinacoteca Aldo Locatelli – SMC/PMPA.
Foto: Isaías Mattos

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO PRÊMIO RODRIGO MELO FRANCO DE ANDRADE

Gabriela Sobral¹

No presente artigo, apresentamos uma análise sobre o Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (PRMFA)², a partir das transformações do conceito de patrimônio cultural, acompanhadas dos estudos no campo da Educação Patrimonial.

O PRMFA é ação cultural circunscrita ao contexto das políticas culturais de patrimônio, promovidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)³, e que se situa dentre as iniciativas institucionais voltadas à preservação do patrimônio cultural brasileiro, no formato de Premiação anual. Entende-se o conceito de *ação cultural* enquanto:

(...) uma intervenção simultaneamente técnica, política, social e econômica levada a efeito pelo poder público ou por organismos particulares da sociedade civil, que concebe, coordena, gere ou participa de programas, projetos e atividades (CUNHA, 2010, s/p).

Na acepção do art. 216 da Constituição Federal, compete ao IPHAN a missão de promover e coordenar o processo de preservação do patrimônio cultural brasileiro, além de proteger, fiscalizar e estudar o patrimônio e bens culturais, com vistas a fortalecer identidades, garantir o direito à memória e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país.

O desenvolvimento das definições de patrimônio cultural, no Brasil, admitidas na seara estatal e suas aplicações percorrem um caminho de transformações e, também, de embates entre correntes de pensamento que são atravessados por relações de poder, escolhas e pela interferência dos atores sociais, que provocam deslocamentos nas dinâmicas da cultura. O desenvolvimento do Prêmio, também, é atravessado por essas dinâmicas, uma vez que o patrimônio cultural, de acordo com o contexto em que está inserido, gera produção de “sentidos e valores vivos, dinâmicos, marco de

1 Gabriela Sobral Marques Feitosa é graduada em Comunicação Social – Jornalismo e possui mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

2 O nome Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade, ao longo do texto, aparecerá de maneira abreviada pelas seguintes terminologias Prêmio, com ‘P’ maiúsculo; PRMFA; e Premiação (com ‘P’ maiúsculo).

3 Fonte: Regimento Interno do IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploa-ds/legislacao/Acesse_o_Regimento_Interno_na_integra_aqui.pdf>. Acessado em: 20 ago. 2021.

vivências e experiências que conformam a cultura para os sujeitos que com ela se identificam” (FONSECA, 2000, p. 20).

Em termos gerais, O Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade se situa dentre as iniciativas institucionais voltadas à preservação do patrimônio cultural brasileiro, no formato de ação cultural, por meio de uma premiação anual. Na página virtual da instituição, é descrito sob a seguinte forma:

Promovido pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 1987, o Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade prestigia, em caráter nacional, as ações de preservação do patrimônio cultural brasileiro que, em razão da originalidade, vulto ou caráter exemplar, mereçam registro, divulgação e reconhecimento público⁴.

A escolha do nome de Rodrigo Melo Franco de Andrade para intitular o Prêmio é uma homenagem ao primeiro diretor do órgão, que atuou na presidência/diretoria do, à época, chamado Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)⁵, de 1937 a 1967. Rodrigo Melo Franco de Andrade, desempenhou papel fundamental, influenciando toda a forma de estruturação e organização das atividades pertinentes ao desempenho da instituição. Formou-se como advogado pela Universidade do Rio de Janeiro e sempre esteve ligado aos ciclos e grupos de artistas e intelectuais, entre eles o Movimento Modernista. O IPHAN surge ligado a um projeto nacionalista, conduzido por seus gestores e técnicos. A partir deste projeto político, formam-se os pilares das ações institucionais de preservação do patrimônio cultural.

De acordo com a narrativa institucional, a primeira edição do Prêmio ocorreu em 1987, em virtude das comemorações dos 50 anos do IPHAN. Nesta ocasião, a Comissão Organizadora do Cinquentenário do Instituto realizou solenidade de entrega da medalha *Rodrigo Melo Franco de Andrade* a alguns funcionários e personalidades vinculadas à instituição ou que tivessem desenvolvido algum trabalho na área de preservação do patrimônio cultural. Entre os anos de 1988 e 1993, não ocorreu premiação que levasse o nome do primeiro diretor da instituição. Contudo, no discurso oficial do Instituto, as edições são contadas, a partir de 1987, o que vai de contra os registros documentais.

⁴ Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/172>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

⁵ Ao longo de sua história, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, instituído pelo Decreto-Lei nº 25/1937, passou por mudanças sucessivas de siglas, atualmente, sendo denominado como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Neste artigo, para fins de entendimento e padronização vamos nos referir à instituição como IPHAN ou Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Podemos dizer que o PRMFA irá assumir seu caráter como premiação pública a partir nos anos de 1994 e 1995, instituída, oficialmente, pela Portaria nº 220, de 13 de novembro de 1995, publicada no Diário Oficial e assinada pelo presidente do IPHAN, à época, Glauco Campello, que regulamentou a realização do PRMFA.

Na referida Portaria nº 220, ficou instituída a premiação em dinheiro, à época no valor de cinco mil reais, abandonando as congratulações por reconhecimento e medalhas. E a seguinte descrição sobre a Premiação:

(...) menção honrosa às ações de preservação do patrimônio Cultural Brasileiro que por sua originalidade ou ineditismo, vulto ou caráter exemplar, façam-se dignas de registro, divulgação e reconhecimento públicos (BRASIL, 1995).

Nesse contexto, o Prêmio adquire processos que definiram o andamento das edições posteriores e conferiram características participativas ao PRMFA, como: anúncio do edital por extrato publicado no DOU e composição de uma Comissão Nacional de Avaliação, com jurados de outras instituições que não só o IPHAN. Torna-se, portanto,

uma premiação nacional voltada para a sociedade, reconhecendo ações de empresas, instituições, grupos ou pessoas dos diversos estados do Brasil desde 1994. Participam do concurso ações estaduais, municipais, públicas ou privadas, que conferem ao patrimônio cultural efetividade em sua prática individual ou coletiva (GUEDES, 2015, p. 13).

O Prêmio, resumidamente, é voltada aos projetos e às iniciativas de preservação do patrimônio cultural que já tenham sido realizadas tanto por pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, em qualquer localidade do Brasil. Anualmente, esta ação cultural se dá pela abertura de inscrições para candidatos de todo o território nacional brasileiro e o público interessado pode participar com a apresentação de projetos e iniciativas que visem à valorização, salvaguarda, proteção, divulgação e preservação das diversas formas de expressão do patrimônio cultural do país. O Prêmio já passou por diversas até se consolidar como um edital público, instrumento pelo qual os proponentes inscrevem suas ações de acordo com as categorias às quais suas iniciativas mais se adequam.

Dessa maneira, uma premiação que, em 1987, inicia-se, de acordo com o registro oficial do Instituto, com um formato personalista, adquire características participativas nos anos seguintes. Isso se deve aos avanços

conceituais e das políticas no âmbito do patrimônio cultural, que ampliaram o entendimento sobre a salvaguarda, proteção e reconhecimento dos bens culturais, diferentemente da formação inicial do Instituto, quando o quadro de funcionários não era pluralizado, sendo composto, em sua maioria, por arquitetos (QUEIROZ, 2014).

A proteção sobre estes bens estava referenciada, primordialmente, em concepções de valor estético e artístico (FONSECA, 2001). Dessa maneira, a atribuição de valores se voltava à formação de uma identidade uníssona que, muitas vezes, tinha a ver com interesses de unidades políticas (Nação/Estado) (FONSECA, 2005). A falta de diálogo com a sociedade e a ausência de movimentos sociais articulados restringiu a pluralidade de atuação da Instituição e os debates sobre patrimônio. As políticas de proteção acabavam-se voltando ao patrimônio “pedra e cal”, em alusão às edificações e monumentos (FONSECA, 2001)

Ampliação do conceito de patrimônio

O Instituto não detinha uma política integradora com as demais instâncias sociais: atores sociais, sociedade civil organizada, comunidades, movimentos sociais e instituições culturais públicas e acadêmicas (RODRIGUES, 2006). Foi nas décadas de 1970 e 1980 que ocorreu a “guinada antropológica no campo das ciências sociais, a partir da qual a cultura passou a ser observada como processo, e as relações cotidianas tornaram-se objetos de investigação” (CHUVA, 2012, p. 157).

Assim, segundo uma interpretação mais abrangente, essa nova perspectiva conceitual passou a analisar os conceitos e fenômenos da cultura de uma perspectiva mais ampla e plural.

Todas as formas coletivas e socialmente arbitrarias ou artificiais com que os homens respondem às suas necessidades naturais. Isso significa que a palavra cultura abrange as relações sociais e os modos de vida material e simbólico de uma sociedade, incluindo características e valores econômicos, técnicas, estruturas políticas, comportamentos ético-morais, crenças, formas educativas e criações artísticas (CUNHA, 2010, s/p).

As novas perspectivas acerca da cultura atuam, diretamente, no entendimento e construção das políticas culturais que, aqui, conceituamos como:

O conjunto de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis e grupos comunitários organizados a fim de orientar o desenvolvimento simbólico, satisfazer as necessidades culturais da população e obter consenso para um tipo de ordem ou transformação social (CANCLINI, 2008, p. 78).

Considerando este conceito, compreendemos que as políticas culturais intervêm em campos determinados, com práticas e normas que necessitam de uma delimitação para operar. Por isso, aqui, nos aproximamos do entendimento de cultura de Isaura Botelho (2001), que reflete sobre a construção desse novo paradigma. Botelho (2001), ainda que considere o conceito antropológico como um referencial, demonstra que o mesmo não pode se fechar na dimensão estanque de um discurso, pois, quando se fala de política cultural, trata-se da complexidade de atuação institucional em relação à cultura, de um modo geral.

Ela [a cultura] compõe um universo que gere (ou interfere em) um circuito organizacional, cuja complexidade faz dela, geralmente, o foco de atenção das políticas culturais, deixando o plano antropológico relegado simplesmente ao discurso [...]. Por isso mesmo, torna-se imprescindível reconhecer os limites do campo de atuação, de forma a não serem criadas ilusões e evitando que os projetos fiquem apenas no papel, reduzidos a boas intenções (BOTELHO, 2001, p. 74-76)

As políticas de preservação do patrimônio cultural que se sucederam nas décadas (1970 e 1980) indicam uma aproximação do IPHAN com conceitos que legitimam as expressões culturais e uma mudança nas ações e programas de proteção, que começam a incluir uma diversidade de bens – novos bens passam a ser patrimonializados. “As modificações na conceituação e no gerenciamento do patrimônio, enquanto objeto de políticas públicas, indicam sua progressiva apropriação como tema político por parte da sociedade” (FONSECA, 2005, p.75).

A adoção de visões plurais sobre patrimônio implicou numa reorientação que sugere que o Estado não seja o único agente nas ações de preservação, mesmo que estas sejam, por este, empreendidas (FONSECA, 2005). As mudanças relacionais entre os papéis das instituições do Governo e da sociedade civil, na contemporaneidade, levam a novas posturas, visões e mudanças em ambas as instâncias, reconfiguradas por uma infinidade de fatores.

Novas concorrências se instalaram, portanto, a identidade nacional foi reconfigurada, sofrendo transformações significativas. É nessa conjuntura que ocorre a ampliação da noção de patrimônio cultural, em que novos objetos, bens e práticas passam a ser incluídos ou a concorrer para se tornarem patrimônio cultural (CHUVA, 2012, p. 159).

O PRMFA como ação cultural, inserida nas políticas de patrimônio, espelha essas mudanças conceituais, que interferiram na sua construção, ao longo de suas edições. Algumas mudanças conceituais e regimentais têm maior destaque na história do IPHAN, seja por seu maior desenvolvimento, alcance, políticas mais concretas ou difusão. Aqui, neste artigo, abordamos, principalmente, como os estudos e aplicações do campo da Educação Patrimonial atuaram para a ampliação do conceito de patrimônio e, por conseguinte, no formato de atuação do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade, enquanto ação de reconhecimento a manifestações, formas de expressão e bens culturais, que partem do entendimento da sociedade sobre o conceito de patrimônio cultural.

Em 1999, o IPHAN lançou o Guia Básico de Educação Patrimonial que orientou as primeiras ações institucionais na área, a partir da intersecção entre os temas educação e patrimônio cultural. No mesmo ano de 1999, foi quando se deu a modificação, no edital do Prêmio, da categoria Educação Integrada ao Trabalho Comunitário de Valorização da Memória e do Patrimônio Cultural, que passou a ser denominada como Educação Patrimonial. Nesse momento, por meio do PRMFA, a instituição indicou que projetos de cunho participativo e educativo deveriam ter repercussão no âmbito institucional (CRUZ, 2014).

Por meio do Prêmio Rodrigo é possível tomar conhecimento de como a sociedade brasileira tem se preocupado com seu patrimônio cultural. Muitas vezes, no interior do Brasil são desenvolvidas ações com a participação de comunidades inteiras que se dedicam e nos empolgam pela qualidade do seu trabalho. A maioria delas é exemplo para as populações dos grandes centros, que nem sempre têm uma visão participativa e uma relação de amor com a sua cultura (CRUZ, 2014, p. 93).

O reconhecimento da Premiação dado a projetos que dialogassem com as políticas que vinham sendo conduzidas na área da Educação Patrimonial demonstra que o Instituto buscava difundir a aplicação de

suas políticas e, ainda, responder às demandas sociais. Sendo assim, as instituições internalizam e instituem princípios normativos em interação com transformações culturais (NASCIMENTO, 2009).

Entendemos que o Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade representa um modo significativo de dimensionar a contrapartida institucional para a sociedade, como também da sociedade para as questões de preservação, e vice-versa, enriquecendo com suas metodologias de ações e instâncias de proteção do patrimônio cultural da sociedade, além de aumentar o diálogo entre as partes (GUEDES, 2015, p.14).

Localizado nas políticas de patrimônio, o PRMFA se configura como uma ação cultural, na qual prevalecem as características da difusão, na medida em que, segundo as definições de CUNHA (2010), é uma intervenção estatal, com um modo operativo determinado e institucionalizado que se propõe uma interação comunicativa entre partes - cumpre um chamamento público de edital; divulga suas ações nos meios públicos de informação; e cumpre processos regidos pela administração pública, com a finalidade de empreender uma ação cultural pública - e cria condições para que se viabilizem ações diversas e de fácil acesso e interação com a sociedade.

No caso do PRMFA, por exemplo, aqueles agentes sociais que desenvolvem seus projetos de preservação do patrimônio cultural nas comunidades onde moram, nas escolas onde trabalham ou até mesmo em órgãos públicos, como secretarias de cultura, têm, no Prêmio, a possibilidade de difundir o que vem sendo entendido e realizado sobre a área da preservação nestes espaços. As trocas de conhecimento devem estar contempladas nas ações e serem executadas com o objetivo de atender às demandas da sociedade por parte do Instituto.

As interações desencadeadas pela ação cultural de difusão e aliada ao conceito ampliado de patrimônio disseminam conceitos e entendimentos sobre o patrimônio, aproximando a sociedade de tais representações, seja pelo reconhecimento, seja pela divulgação por parte do Estado. Neste momento, a ação cultural possibilita a legitimação de um repertório expandido sobre patrimônio cultural e a gestão pública atua como facilitador, descentralizando os debates sobre patrimônio. Assim, garante a renovação conceitual e participativa, como na relação entre jurados e candidaturas e no processo de divulgação, apresentando à sociedade projetos e iniciativas que vêm sendo desenvolvidos e que são

considerados como relevantes na preservação e promoção do patrimônio cultural brasileiro.

O debate representativo sobre as formas de acautelamento dos bens culturais, a partir do entendimento ampliado de patrimônio, ocorre após meados da década de 1990. Queiroz (2014) aponta o *Seminário Patrimônio Imaterial: Estratégias e Formas de Proteção*, realizado pelo IPHAN como celebração do aniversário de 60 anos do Instituto, de 10 a 14 de novembro de 1997, como um momento de retomada das discussões acerca do entendimento institucional sobre o conceito de bens culturais, que resulta no documento conhecido como Carta de Fortaleza⁶.

As recomendações da Carta de Fortaleza deram o passo inicial para a criação do Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial (GTPI), em 1998 (SANT'ANNA, 2006), que consolidou o conceito ampliado de patrimônio cultural: de que a atribuição de valores, significados e sentidos não se realiza no bem em si, ou seja, os bens culturais não valem por si mesmos, não têm um valor intrínseco. "O valor lhes é sempre atribuído por sujeitos particulares e em função de determinados critérios e interesses historicamente condicionados" (FONSECA, 2000, p. 11). Contudo, foi somente em 2004 que os bens imateriais⁷ tornam-se institucionalmente patrimonializados.

De maneira concomitante, a temática da Educação Patrimonial também passou a ser uma frente de atuação do IPHAN. É no ano de 2004, também, pelo Decreto nº 5.040, que é estabelecida a Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (GEDUC). Primeira instância do IPHAN dedicada, exclusivamente, a desenvolver o setor da Educação Patrimonial, por meio de iniciativas de capacitação, eventos para debater diretrizes, conceitos e temáticas sobre o tema. A GEDUC ficou responsável, ainda, por consolidar "documentos e propostas de encaminhamentos e estimular o fomento à criação e reprodução de redes de intercâmbio de experiências e parcerias com diversos segmentos da sociedade civil" (IPHAN, 2014, p. 14).

Em termos de impacto nos avanços conceituais, neste momento, trabalha-se com a ideia de que a Educação Patrimonial, desde 1999,

⁶ "As cartas patrimoniais são fruto da discussão de um determinado momento. Antes de tudo, não têm a pretensão de ser um sistema teórico desenvolvido de maneira extensa e com absoluto rigor, nem de expor toda a fundamentação teórica do período. As cartas são documentos concisos e sintetizam os pontos a respeito dos quais foi possível obter consenso, oferecendo indicações de caráter geral. Possuem, portanto, caráter indicativo, ou, no máximo, prescritivo". Indicam diretrizes para ações da preservação do patrimônio cultural. Fonte: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU- USP). Disponível: <http://www.fau.usp.br/fau/administracao/congregacao/planodiretor/site_antigo/material/leitura_patrimonial/notas_sobre_as_cartas_patrimoniais.pdf>. Acesso em: 6. set. 2021.

⁷ Quando se dá a criação do Departamento do Patrimônio Imaterial (DPI), em 2004, pelo Decreto nº 5.040, no dia 7 de abril.

ampliou o espectro dos meios de preservação e valorização do patrimônio cultural, pois se efetivou como uma ação institucional que favoreceu a interdisciplinaridade e o intercâmbio de áreas, corroborando à consolidação do conceito ampliado de patrimônio cultural. Além disso, o IPHAN passou a atuar de maneira direta em localidades, com ações de trocas de experiências e conhecimento, favorecendo a otimização e a efetivação das políticas públicas em cultura, bem como “a prática de abordagens mais abrangentes e intersetoriais, compreendendo a realidade como lugar de múltiplas dimensões da vida” (IPHAN, 2014, p. 24).

O formato adotado pelo Prêmio, com a ampliação do conceito de patrimônio cultural, suscitou uma interação entre as partes Estado-sociedade, a partir do momento em que a abertura do edital do PRMFA possibilita que grupos, comunidades e instituições participem com projetos que representem o entendimento destes acerca do patrimônio cultural e de sua preservação – mesmo que não problematizemos, nesse momento, os métodos avaliativos de premiação e se os entendimentos da sociedade acerca do patrimônio são reconhecido e valorizados pela instituição.

Ainda que a seleção e a premiação se realizem de acordo com os valores institucionais, podemos afirmar que a interação que ocorre durante o processo – que vai da inscrição, da seleção até o ato da premiação, e que possibilita uma troca na arena de sobreposição, entre aqueles que concorrem e os que selecionam, entre premiados e pré-selecionados – repercute no ato de salvaguardar e preservar. O IPHAN, enquanto facilitador, termina por ressaltar aqueles projetos inéditos e renovadores da concepção cultural, qualificando essas ações em um foro privilegiado de destaque nacional (GUEDES, 2015, p.30).

O PRMFA, na concepção supracitada, viabiliza outros meios de atuação na preservação das manifestações empreendidas pela sociedade. No entendimento de Fonseca (2001), para que se efetive a preservação patrimonial, não basta somente o reconhecimento por meio da aplicação dos instrumentos jurídicos disseminados – tombamento, registro e chancela; é importante que estes sejam acompanhados de ações que viabilizem a apropriação simbólica e, em alguns casos, econômica e funcional dos bens preservados. Tais ações podem ser de investimento, de difusão ou de reconhecimento de projetos, como é o caso do Prêmio.

Quando o PRMFA elege determinados projetos como representativos do patrimônio cultural brasileiro, a instituição, neste momento, difunde e

legítima essas ações, indicando à sociedade a adoção de um compromisso ético, moral e sua visão institucional pelo reconhecimento e mérito às outras partes envolvidas (CUNHA, 2010), no caso, os premiados.

Sendo assim, sob o aspecto organizacional, a ação cultural tem a característica de “ser uma forma relativamente estruturada e permanente de intervenção institucional” (CUNHA, 2010, s/p). Os conceitos trabalhados nos trouxeram a um panorama do desenvolvimento das abordagens acerca da preservação do patrimônio cultural que estiveram presentes na formulação e execução de políticas culturais em patrimônio.

O PRFMA foi se desenhando de maneira exógena, ou seja, na direção instituição-sociedade, quando se buscou de maneira mais intensa a disseminação, a transmissão de conhecimento institucional e o reconhecimento das ações com a interação de grupos e indivíduos que estivessem comprometidos com a preservação patrimonial.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Isaura. **As Dimensões da Cultura e o Lugar das Políticas Públicas**. Disponível em: <www.centrodametropole.org.br/pdf/Isaura.pdf>. Acesso em 31. ago. 2021.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 34, p. 147-165, 2012.

CRUZ, Grace Elizabeth. Entrevista com Grace Elizabeth Cruz. GUEDES, Maria Tarcila Ferreira. **Trajetórias do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (1987-2008)**. Rio de Janeiro: IPHAN/DAF/COPEDOC, 2015. p. 87-103.

CUNHA, Newton. **Cultura e Ação Cultural: uma contribuição à sua história e conceitos**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010. E-book.

FONSECA, Cecília Londres. Para além da 'pedra e cal': por uma concepção ampla de patrimônio". In.: **Tempo Brasileiro: Patrimônio Imaterial**, Out-Dez, nº 147. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 2001.

___. **Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2005.

___. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: **Inventário nacional de referências culturais: manual de aplicação**. Brasília: IPHAN, 2000.

GUEDES, Maria Tarsila Ferreira. **Trajetórias do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (1987-2008)**. Rio de Janeiro: IPHAN/DAF/COPEDOC, 2015.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF: Iphan, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

NASCIMENTO, Emerson Oliveira do. Os novos institucionalismos na ciência política contemporânea e o problema da integração teórica. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, pp. 95-121, jan.-jun., 2009.

QUEIROZ. Hermano. **O registro de bens culturais imateriais como instrumento constitucional garantidor de direitos culturais**. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

RODRIGUES, Francisco Luciano Lima. Conceito de patrimônio cultural no Brasil: do Conde de Galvéias à Constituição Federal de 1988. In: MARTINS, Clerton (Org.). **Patrimônio cultural: da memória ao sentido de lugar**. São Paulo: Roca, 2006. p.9-15.

SANT'ANNA, Márcia. Introdução. In: **O Registro do Patrimônio Imaterial: Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial**. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 4 ed, 2006.



ELENA LANDINEZ
Tesouro da Amaralina I
Collage sobre papel de algodão
Salvador, BA, 2021

EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

Zaida García Valecillo¹

RESUMEN

El presente artículo analiza la posibilidad de asumir la Educación Patrimonial (EP) como una política pública en el contexto de América Latina. Para ello se estudió la concepción de patrimonio cultural y EP en el marco del desarrollo sostenible, el acceso y disfrute al patrimonio cultural en el marco de los derechos humanos, la estrecha relación entre educación y valoración del patrimonio cultural, el impacto del COVID-19 en la relación patrimonio-sociedad-educación en poblaciones vulnerables. Igualmente, se describe la EP en la región y su expansión en pocos países, lo cual evidencia los vacíos en el registro y sistematización de experiencias de EP. Finalmente, se establece que, en la actualidad, buena parte de la población de América Latina se ve limitada para conocer y vivenciar los valores culturales-patrimoniales capaces de fortalecer el tejido social. Este panorama fundamenta la necesidad de formular una política pública de Educación Patrimonial que pueda ser articulada por diversos entes de los gobiernos; dentro de las políticas de desarrollo sostenible y así lograr mitigar los efectos de la pandemia en el ámbito educativo y patrimonial.

*

En la última década del siglo XX, la educación asociada a la gestión del patrimonio cultural figuraba de manera ocasional, en la mayoría de los casos dirigida a la formación técnica o como estrategias de difusión dentro de los proyectos; los museos venían trabajando la educación centrada en el valor de las colecciones. Este fenómeno se observó tanto en Europa como en América Latina hasta la década de los 90 cuando surgen

¹ Profesora en Artes Plásticas en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Magister en Arte mención Estética (UPEL) y Doctora en Educación Artística (Universidad de Sevilla). Docente-Investigadora Universitaria (UPEL-UCV). Se ha desempeñado como Gestora Social del Patrimonio, Educadora Patrimonial. Autora de múltiples publicaciones. E-mail: zaidagarcia@gmail.com.

actividades educativas enmarcadas en la denominación de Educación Patrimonial, tal como lo señalan varios autores, entre los que destacan Horta, Grunberg y Monteiro (1999); García (2007); Cuenca, Martín-Cáceres, Ibáñez Y Fontal (2014). Transcurridas dos décadas del siglo XXI, se puede observar la expansión y consolidación de la Educación Patrimonial (EP) como área de investigación; así como su implementación en varios escenarios de la gestión patrimonial y los sistemas educativos nacionales en el marco del desarrollo sostenible. Dentro de la perspectiva de sostenibilidad, ¿la Educación Patrimonial debe ser parte de las políticas públicas que atienden la gestión del patrimonio cultural y la educación? En el transcurso de este texto se analizarán las razones por las cuales es importante examinar esta posibilidad y su posible impacto.

¿De dónde partimos? Patrimonio Cultural: un término en revisión

Para iniciar este análisis es importante establecer desde qué perspectiva vemos el patrimonio cultural y, por ende, la Educación Patrimonial. El término patrimonio cultural surge a finales del siglo XVIII centrado en la protección de los bienes culturales (particularmente en patrimonios materiales). Actualmente, se considera un constructo social que agrupa los signos de identidad (individuales y colectivos) depositados en unos bienes culturales que se perciben como distintivos o referenciales. La relevancia y significado del patrimonio cultural se encuentra en constante revisión, especialmente la relación de los bienes culturales (materiales e inmateriales) con la sociedad; así como la responsabilidad del Estado en su protección. Por ello, su definición ha sido de interés para los Estados-Nación, organizaciones internacionales e investigadores, cada sector ha hecho énfasis en distintos aspectos.

La mayoría de las definiciones acentúan la capacidad que tienen los bienes patrimoniales de representar el legado cultural de una sociedad para las futuras generaciones, su importancia para representar la identidad cultural de cada ciudadano. Estos bienes constituyen un elemento esencial de la condición humana y su acceso es un derecho humano; lo cual está reflejado en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales, y Culturales (ONU, 1966) cuando señala que toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad. En tal sentido,

el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos señala que lo primordial “no es proteger la cultura o el patrimonio cultural *per se*, sino más bien las condiciones que permiten a todas las personas, sin discriminación, acceder, participar y contribuir a la vida cultural de una manera en continuo desarrollo” (ACNUDH, 2019).

Esta panorámica nos sitúa en una visión amplia del patrimonio cultural, donde podemos dejar a un lado la perspectiva monumentalista basada en los valores simbólicos-conmemorativos que proporcionaban las artes visuales y la arquitectura, principalmente; y verlo como un espacio que permite el reencuentro con nuestras herencias culturales y valores identitarios presentes a lo largo de la vida. En tal sentido, se trata de asumir los bienes patrimoniales con los valores, creencias y afectos, los cuales nos conectan como comunidad dentro de la vida cotidiana. Por lo tanto, la gestión patrimonial requiere ser abordada desde visiones integradoras donde se tomen en cuenta los procesos sociales que le dan sentido y uso al patrimonio dentro de la cultura ciudadana. En esta perspectiva, los mecanismos de gestión buscan propiciar conexiones afectivas-simbólicas que favorezcan la apropiación de los bienes patrimoniales, el acceso y sostenibilidad de las comunidades.

Educación Patrimonial, un recorrido que se consolida

El abordaje del patrimonio cultural dentro de la educación formal y no formal se viene trabajando a través de áreas como la Educación Artística o Enseñanza de la Historia; los museos diseñan estrategias, creación y uso de recursos didácticos que logran aproximar a las personas a los valores de las colecciones. Simultáneamente, se ejecutan diversas acciones para la valoración de los bienes patrimoniales por parte de instituciones públicas y privadas, lamentablemente pocas veces se estudian sus enfoques, procedimientos y posibles impactos (GARCÍA, 2021). Con el inicio del siglo XXI se comienza a observar el interés de investigadores e instituciones por abordar los procesos educativos asociados al patrimonio como un área de estudio específica y establecer su definición y alcances. Es así que se identifica, el proyecto de la UNESCO (1998) Patrimonio Mundial en Manos Jóvenes donde se planteó el registro de los patrimonios mundiales y su vinculación con el turismo y la cultura de paz. Por otra parte, el Consejo de

Europa (1998) plantea estudiar una pedagogía del patrimonio que propicie el contacto directo entre los ciudadanos y los bienes; así como el respeto a la diversidad cultural.

Este interés por la educación y participación ciudadana se ha incrementado en diversos sectores vinculados con la gestión patrimonial, esto se refleja en las Directrices Operativas de la Convenciones de Patrimonio Mundial (2019) y Directrices Operativas de la convención de Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial (2018). Desde el ámbito académico se generan propuestas investigativas que delimitan Educación Patrimonial (EP) como un área emergente, la cual se concibe como procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito patrimonial tomando como base los vínculos entre las personas y sus contextos culturales, más allá de reafirmar el valor del bien (FONTAL, 2003; CUENCA; ESTEPA, 2013).

Para algunos autores de América Latina la EP va dirigida a la reafirmación de la identidad, autoestima, vivencialidad, emocionalidad y afecto que los ciudadanos tienen por los bienes; aunado a los conocimientos históricos, artísticos o simbólicos de los bienes patrimoniales. De esta manera, Cantón (2009, p. 36) concibe la EP como un proceso educativo sistematizado a partir del sujeto y su “sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual. Es decir, a partir del conocimiento de su particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipatoria de su cultura”. Por su parte, Florêncio (2015, p. 23) visualiza la Educación Patrimonial

(...) como eficaz para articular conocimientos diferenciados y diversificados, presentes en los planes de estudio de las asignaturas en los niveles de educación formal y también en el contexto de la educación no formal. Así, también, es fundamental concebir la Educación Patrimonial en su dimensión política, a partir de la concepción de que tanto la memoria y el olvido son productos sociales.

De esta manera, la Educación Patrimonial busca generar procesos de aprendizaje que propicien la apropiación y reconstrucción de vínculos entre los ciudadanos y los valores representados en los patrimonios culturales. Se trata de diseñar programas y estrategias educativas innovadoras que conecten la vida cotidiana de las personas, sus sentimientos y percepciones con los bienes patrimoniales; para darle así a dichos bienes nuevos significados que garanticen su sostenibilidad.

Por otra parte, en América Latina la EP igualmente se ha incrementado

la realización de programas y proyectos de EP que abordan la importancia de estudiar los procesos educativos frente al patrimonio, diseño recursos didácticos, sistematización de experiencias educativas y de participación ciudadana para fortalecer los vínculos con los patrimonios y su uso en el desarrollo sostenible de las comunidades. Esta descripción se evidencia en las 9 versiones consecutivas del evento Educación, Museos y Patrimonio organizado por el ICOM, Chile con el apoyo de órganos del Estado; igualmente lo vemos en la creación de direcciones de educación o extensión en los organismos de gestión patrimonial de varios países de la región.

En tal sentido, diversos autores latinoamericanos proponen trabajar la EP en distintas líneas de acción; las cuales se pueden agrupar en tres: EP en la Educación Formal, abordaría la formación docente, la producción de estrategias y recursos didácticos para proyectos de aula que integren los contenidos de las asignaturas entorno a los bienes patrimoniales; EP en la Educación No Formal como mecanismo de acceso a los valores culturales, capacitación y aprendizajes significativos a través de la Educación Museística, la Animación de Sociocultural y EP mediada por dispositivos digitales (e-learning); EP y participación ciudadana como un área de gestión del patrimonio que contribuye a generar procesos de participación, apropiación social, empoderamiento de las comunidades y toma de decisiones frente a la protección y acceso al patrimonio cultural de cada localidad (GARCÍA, 2015).

¿La Educación Patrimonial debe ser una política pública?

Al analizar el panorama del patrimonio cultural lo primero que encontramos son cambios en la manera de ver el patrimonio cultural, tanto por parte de la sociedad, como los especialistas. La sociedad y sus dirigentes reconocen el acceso al patrimonio como un derecho humano y su importancia para hacer frente a las principales problemáticas globales y a las comunidades más vulnerables. Esto se evidencia en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) y sus metas (ONU.2015), donde la cultura y particularmente el patrimonio son parte de la gran agenda mundial, dado el vínculo con las identidades y la educación comunidades, los efectos del cambio climáticos en los bienes patrimoniales, la responsabilidad que tienen los Estados de salvaguardar la memoria de cada pueblo como parte de la

expresión humana. Por otra parte, dentro de la gestión patrimonial también se están planteando cambios importantes, se está pasando de una gestión centrada en el bien y su estado de conservación a una gestión centrada en la ciudadanía y sus maneras de percibir y valorar los bienes; lo cual permite integrar el patrimonio cultural a las políticas públicas de desarrollo sostenible. Frente a este contexto, la Educación Patrimonial puede actuar como un mecanismo articulador que aporte ideas y líneas de acción para abordar diversos ODS.

En América Latina, el patrimonio cultural y la Educación Patrimonial (EP) conviven en medio de realidades muy complejas. Si bien es un territorio que se distingue por la hibridación y diversidad cultural; con 105 patrimonios mundiales y 98 patrimonios culturales inmateriales de la humanidad; también destaca por sus altos niveles de inequidad y problemáticas socioeconómicas, las cuales se incrementaron a consecuencia del COVID-19. En tal sentido, la Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Consumos Culturales (OEI, 2014) presentó cifras poco alentadoras cuando señaló que en el 2013 el 62% no visitó algún patrimonio material en los últimos 12 meses; el 60 % no asistió a algún patrimonio inmaterial en los últimos 12 meses, de estos, alrededor del 27% asistió con una frecuencia “entre 1 y 3 veces”. Igualmente destaca que hay una estrecha relación entre participación en la vida cultural y educación.

Este panorama se hace más complejo a partir del 2020 con la pandemia del COVID-19, de acuerdo a lo descrito en el informe de la CEPAL (2021) la región está marcada por la desigualdad social de larga data, con escenarios de exclusión que generan mayor vulnerabilidad. Se señala que en el 2019 hay un aumento importante en los niveles de pobreza (26% área urbana/46% área rural), siendo los grupos indígenas y afrodescendientes los más vulnerables. Para la EP este contexto resulta relevante, pues buena parte del patrimonio cultural inmaterial en América Latina se encuentran en estos grupos vulnerables.

Por otra parte, el sector educativo en la región, previo a la pandemia, presentaba una brecha importante entre estudiantes en situación vulnerables y los más aventajados en cuanto a prosecución, permanencia y conocimiento, tras el COVID-19 la brecha se acentuó en diversos indicadores. Esto se agudiza en la enseñanza secundaria y, con mayor profundidad, en la enseñanza superior (CEPAL-UNESCO, 2020). Durante este periodo

(...) se ha ordenado el cierre, a veces en más de una ocasión, de muchos espacios públicos vitales para el disfrute de los derechos culturales, incluidos espacios e instituciones culturales como centros juveniles, museos, galerías, sitios pertenecientes al patrimonio cultural, espacios para actuaciones, centros culturales, bibliotecas y librerías, lo que no solo ha impedido que la población accediera a ellos, sino que también ha reducido sus ingresos y, en algunos casos, dado lugar a cierres permanentes (ACNU, 2021, p.7) .

Los cierres permanentes o parciales de los espacios patrimoniales y la imposibilidad de llevar a cabo muchas de las expresiones culturales ha reducido las oportunidades para que la población aprenda y participe; esto pone en peligro su sentimiento de pertenencia de la ciudadanía frente a los bienes patrimoniales. Quizás es el impacto que esta situación puede tener en la población infantil, que por más de un año no tuvo acceso a sus referentes identitarios a través del patrimonio cultural.

Todo esto hace que las prácticas de la EP por parte de gobiernos e investigadores se revaloricen y adquieran algunos elementos distintivos, como la apropiación de los patrimonios culturales, propiciar conexiones afectivas y sensoriales a través de medios digitales, reafirmar la relevancia de los bienes patrimoniales para el desarrollo de los países, entre otras áreas.

Como podemos observar la Educación Patrimonial cobra cada vez más relevancia, no solo para lograr una gestión del patrimonio sostenible que contribuya a la puesta en valor social del PC; de tal manera que pueda garantizar su acceso y disfrute. Pero también una EP dentro del sistema educativo formal dirigida a fortalecer el tejido social, reconocer el valor de los PC en la vida cotidiana, educar para exigirle a los Estados las condiciones necesarias que garantice el conocer, usar y vivir con los patrimonios.

Esto implica asumir la Educación Patrimonial como una política pública que se exprese en el diseño de planes de actuación, pero no se pueden hacer si se desconoce qué tipo de actividades se realizan, bajo qué enfoques pedagógicos, qué tipo de didáctica se aplica, cuáles son los temas abordados, quién hace EP, entre otros aspectos. Es necesario investigar la manera de hacer EP en cada país y sistematizar las experiencias, de tal forma que se identifique las problemáticas y las estrategias más adecuadas. En tal sentido, los productos investigativos (artículos académicos, tesis, libros, etc) referidos a Educación Patrimonial en América Latina se han incrementado considerablemente, lamentablemente dicha producción se

encuentra dispersa, lo cual dificulta su búsqueda y organización (GARCÍA, 2021). Es necesario realizar estudios orientados a explorar la praxis de la EP que nos permitan formular indicadores de calidad educativa; en esta materia el Ministerio de Cultura y Patrimonio de Chile (2021) realizó el Primer Catastro de Educación Patrimonial en Chile donde abrió una consulta pública a través de su página web para caracterizar las actividades de EP.

Abordar la Educación Patrimonial como política pública requiere verlo como una propuesta a largo plazo y articulada con diversos entes de la administración pública. El punto de partida para ello, no es más que, el estudio de las actividades de EP en cada país de América Latina y los contextos socioculturales y económicos donde estas se desenvuelven. De tal manera, que se pueda articular dicha política con los entes del Estados y la sociedad civil en acciones conjuntas. Esto podría conllevar a generar procesos de formación en los diversos entes encargados de la gestión del patrimonio y en la formación docente, la creación de una didáctica particular de la EP, la producción de recursos didácticos adecuados a cada audiencia, el estudio de los medios digitales y su aplicación para acercar a las personas a sus patrimonios y establecer vínculos, entre otros aspectos.

REFERENCIAS

ACNU. **Derechos culturales: informe del décimo aniversario**. 17 de enero de 2019. A/HRC/40/53. (2019). Disponible en: <https://undocs.org/es/A/HRC/40/53>

ACNU. **La COVID-19, la cultura y los derechos culturales. Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales Karima Bennouna**. 17 de febrero de 2021. A/HRC/46/34. (2021). Disponible en: <https://undocs.org/es/A/HRC/46/34>

CANTÓN, Valentina. **La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana**. Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica. 154. Marzo 2009. Disponible en: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/marzo/incert154.htm>.

CONSEJO DE EUROPA. **Concerning Heritage Education**. Disponible en: <https://rm.coe.int/16804f1ca1>. (1998).

CEPAL. **Panorama social de América Latina 2020**. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publications>. (2021).

CEPAL-UNESCO. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (Informe)**. (2020). Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CUENCA, José, MARTÍN-CÁCERES, Miriam, IBÁÑEZ, Álex y FONTAL, Olaia. **La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro**. En: CLIO. History and History teaching, 40 (2014). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4909283>

GARCÍA VALECILLO, Zaida. **Estrategias educativas para la valoración del patrimonio cultural en la educación básica en Venezuela**. En: Revista Educere. 11, (39), pp. 673 - 681. (2007). Disponible en: https://www.academia.edu/3859876/Patrimonio_cultural_en_la_Educaci%C3%B3n_B%C3%A1sica_Venezolana

GARCÍA VALECILLO, Zaida. **La educación patrimonial. Retos y pautas para**

educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. Revista Cabás. 14, 2015, pp. 58-73. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5298714>.

GARCÍA VALECILLO, Zaida. **Educación Patrimonial en América Latina: Una aproximación a la producción investigativa (2005-2020).**

En: Imágenes de un mismo mundo. La educación patrimonial en Iberoamérica. Oficina del Centro Histórico de Puebla. pp 95-109. 2021. Disponible en: https://www.academia.edu/49504431/Educaci%C3%B3n_Patrimonial_en_Am%C3%A9rica_Latina_Una_aproximaci%C3%B3n_a_la_producci%C3%B3n_investigativa_2005_2020_En_Im%C3%A1genes_de_un_mismo_mundo_La_educaci%C3%B3n_patrimonial_en_Iberoam%C3%A9rica

FONTAL, Olaia. **La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización.** Oviedo: Uniovi (Doctoral Dissertation). (2003).

FLORÊNCIO, Sonia. **Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial.** Fortaleza: Secultfor: Iphan. Vol. 1. 2015. Disponible en: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_voll%283%29.pdf.

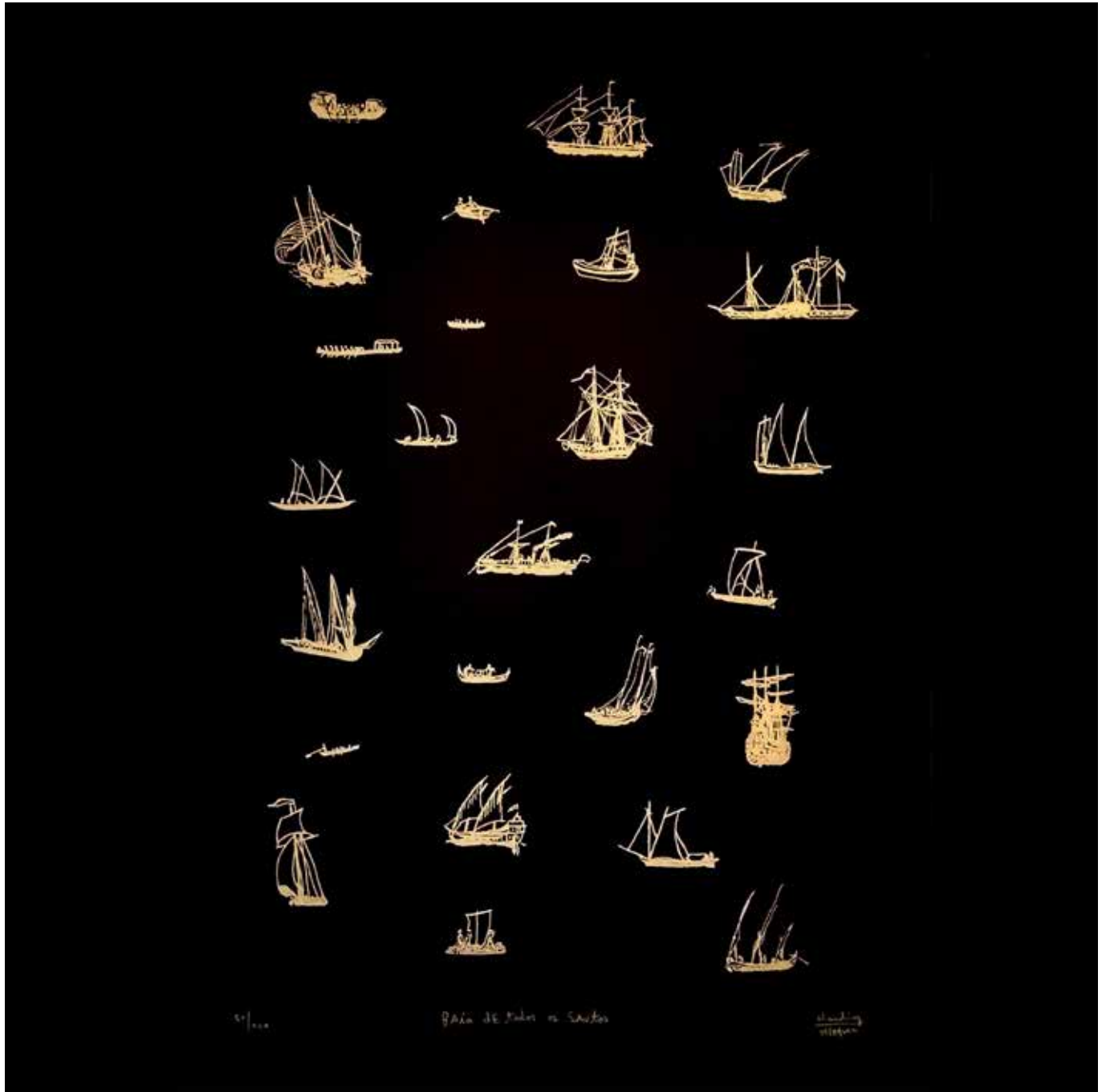
HORTA, María, GRUNBERG, Evelina y MONTEIRO, Adriane. **Guía básica de educação patrimonial.** Brasilia: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (1999).

Ministerio de Cultura y Patrimonio. Primer Catastro de Educación Patrimonial en Chile. (2021).

UNESCO (1998). **Patrimonio Mundial en Manos Jóvenes.** París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138911s.pdf>.

UNESCO. **Directrices Operativas de la Convenciones de Patrimonio Mundial.** (2019)

UNESCO. **Directrices Operativas de la convención de Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial.** (2018).



ELENA LANDINEZ
Barcos da Baía
Serigrafia
Salvador, BA, 2018

SABORES DO ATLÂNTICO: O ENSINO DA HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO BORDEANDO O “ATLÂNTICO” E O PATRIMONIAL

René Lommez Gomes¹

Jacqueline Sarmiento²

Emir Reitano³

Sinval Espírito Santo⁴

RESUMO

O artigo analisa uma experiência de docência superior que abordou a história de expressões alimentares derivadas dos encontros culturais ocorridos no espaço atlântico (séculos XVI a XVIII) e a retomada contemporânea das práticas do passado como marca identitária, herança compartilhada e lugar de memória. A experiência tomou uma perspectiva multidisciplinar, cruzando teorias da História, Antropologia e Gastronomia para refletir sobre a Educação Patrimonial.

*

Apresentação: do que acontece nas bordas

Em uma conversa de café, há alguns anos, um amigo colocou uma caneca no limite da mesa e falou: “o mais interessante é sempre aquilo que acontece nas bordas”. Uma caneca, situada às bordas, sempre provoca a suspensão das sensações e o despertar de um estado de atenção em quem a observa, ao instigar expectativas sobre os efeitos que podem se desdobrar desta posição que convida à instabilidade. A pergunta se a caneca cairá ou não pode se fazer acompanhar pela sensação de perigo, por uma reação corpórea ao fato de a ver no limiar entre a mesa e o vazio.

¹ Historiador da Arte e professor de Patrimônio Cultural do Bacharelado em Museologia e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. <https://orcid.org/0000-0003-3812-6234>. E-mail: renelommez@ufmg.br

² Professora de História da América do Departamento de História, Universidad Nacional de La Plata <https://orcid.org/0000-0001-8924-042X>. E-mail: jacquelinesarmiento@ymail.com

³ Profesor Historia da América do Departamento de História, Universidad Nacional de La Plata. <http://orcid.org/0000-0001-7951-217X> E-mail: emirreitano@gmail.com

⁴ Chef e professor de História da Alimentação e de Gastronomia e Arte do Curso de Gastronomia do Instituto Federal de Minas Gerais. E-mail: sinvas@gmail.com

Habitar os limites nos impõe a situação de pensar e sentir as coisas a partir de outra posição, de novas perspectivas e do encontro com os avessos dos lugares supostamente estabelecidos.

Transpondo a provocação para o espaço acadêmico, o mais instigante é aquilo que ocorre nos limites entre disciplinas. Mais ainda, o que se produz no atravessamento de vários campos disciplinares. O trabalho com temáticas transversais a várias áreas, quando provoca a experiência real das bordas e não mimetiza uma interdisciplinaridade pretendida e apenas encenada, se torna fortemente atraente por incitar a uma constante retomada do olhar para os objetos de estudo por ângulos diferentes, às vezes contraditórios, na maioria das vezes complementares. É o que acontece quando, no ensino superior, permite-se habitar as bordas ao se tratar de temas que levam ao atravessamento disciplinar, como o Patrimônio Cultural e a História da Alimentação.

No Brasil, programas de ensino superior no campo do Patrimônio Cultural, especificamente os programas de pós-graduação, podem estar formalmente adscritos a uma área do conhecimento denominada "Interdisciplinar"; à qual se descreve como espaço privilegiado para o avanço das "novas fronteiras do conhecimento", "em virtude da [sua] natureza transversal", que permite ir-se "além das fronteiras disciplinares, ultrapassando os limites do conhecimento disciplinar e dele se distinguindo", por gerar conceitos, teorias e métodos inovadores, e estabelecer pontes entre diferentes realidades, lógicas e regimes de conhecimento (FALJONIALARIO et al., 2019. p. 2). Habitualmente, contudo, os programas e linhas de pesquisa dedicados ao Patrimônio Cultural inscrevem-se sob a chancela das outras áreas do conhecimento com as quais se articulam, como a Arquitetura, a Antropologia, a Museologia e a Ciência da Informação. Com muita facilidade, então, a potência do campo para borrar fronteiras e embaralhar métodos e conceitos é contida nos nichos disciplinares e reconduzida para a defesa das especificidades de cada campo profissional.

Os estudos da alimentação – entre eles o da(s) História(s) da Alimentação – vive e se nutre das bordas. Durante muito tempo, "a alimentação e as práticas culinárias", fosse no tempo presente ou no passado, "constituíram-se em espaços privilegiados de estudos da Antropologia e dos Antropólogos", enquanto práticas sociais demarcadoras de diferenças ou das aproximações entre culturas (SANTOS, 2005, p. 13).

Outro flanco de pesquisa constituiu-se na tomada da alimentação como objeto das áreas da nutrição e da saúde, na abordagem de temas que a relacionam às necessidades do corpo individual ou social, incluindo as condições de saúde ou doença, fome ou segurança alimentar, expansão ou retração demográfica (MENESES; CARNEIRO, 1997). Às duas vertentes concorreu o apoio da historiografia, sobretudo na análise quantitativa das Histórias Econômica e Social, que associavam a alimentação à geografia humana e aos movimentos demográficos, econômicos ou políticos das sociedades, observando flutuações na produção agrícola entre momentos de carestia ou abundância.

Um novo lugar para os estudos da alimentação foi conquistado pela Nova História, ao se propor sua inserção no projeto de construção de uma história total, abarcando desde seus aspectos biológicos até os culturais, simbólicos e materiais (SAMPER, 2009). O projeto se cristalizou quando F. Braudel propôs que a dieta de um indivíduo revela sua posição social, sua civilização e sua cultura, e associou a alimentação ao “conceito de cultura material, abrangendo os aspectos mais imediatos da sobrevivência humana: a comida, a habitação e o vestuário” (SANTOS, 2005, p. 13). Então, ampliaram-se extraordinariamente as abordagens culturais da História da Alimentação, principalmente em direção à leitura dos seus aspectos simbólicos. Houve a incorporação de debates em torno da sensibilidade gustativa, dos hábitos alimentares e das práticas de comensalidade como manifestações dos códigos de ordenação social; da ambiência da cozinha, com seus ingredientes, técnicas e cultura material tomados como objetos com interesse próprio; e a interpretação dos saberes, hábitos e tradições alimentares como elementos promotores da coesão das comunidades, na articulação entre o sentimento individual de pertença e a produção de memória social. Mas, se na expansão de temáticas e métodos, a História da Alimentação friccionou as fronteiras disciplinares como a Gastronomia, a Sociologia, a Antropologia, o Patrimônio Cultural, no campo da História ela experimenta o pior aspecto de ser marginal.

Retornando à caneca, a metáfora da queda da mesa ao chão também pode ser aplicada ao grande deslocamento que vivemos no contexto da pandemia da COVID-19. O imperativo do isolamento social, como medida de contenção do vírus, invadiu e alterou radicalmente a forma como se pratica o ensino superior e dos usos que nele se faz das ferramentas digitais.

De forma abrupta e precária, foi colocado o desafio de conversão para os espaços virtuais das práticas de ensino em sala de aula, laboratórios e campos de trabalho; impondo-se a necessidade de se repensar currículos e conteúdos (TIRADO, 2020). Acima de tudo, urgia suplantar a ausência dos espaços de sociabilidade, nos quais a transmissão oral e escrita do conhecimento explícito se completa com o acesso a conhecimentos tácitos impregnados nos gestos, no deslocamento espacial, na percepção sensorial e em um sem-número de mecanismos de apresentação de saberes irredutíveis à linguagem verbal – como a percepção de sabores, cheiros e texturas em classes de Gastronomia.

No caso aqui apresentado, foi aproveitada a incontornável virtualização do ensino superior para que as perdas a ela inerentes fossem parcialmente compensadas pelo uso de um traço positivo das plataformas digitais: a possibilidade de conectar realidades e pessoas distantes. Assim, foi concebido um espaço de franca interação entre docentes e discentes, em uma disciplina sobre Patrimônio Cultural e História da Alimentação ditada simultaneamente em duas universidades, uma no Brasil e outra na Argentina, na qual o compartilhamento de aulas assíncronas, encontros virtuais síncronos e atividades conjuntas permitisse a interação e a troca de experiências. O curso foi planejado como uma experiência de convergência e participação mobilizada por algo que envolve profundamente a todos: as experiências com a comida.

Vamos apresentar, a seguir, algumas reflexões sobre esta experiência docente que abordou as histórias de formação de várias expressões alimentares derivadas dos encontros culturais ocorridos no espaço atlântico (séculos XVI a XVIII) e a retomada contemporânea das práticas do passado como marca identitária, herança compartilhada e lugar de memória. O curso envolveu, além da aproximação de realidades pelo virtual, a tomada do patrimônio alimentar não só como objeto dos discursos (tema de aulas, textos e discussões), mas ainda como fonte primária do conhecimento e manifestação da cultura, a ser mobilizada a partir da experiência, do contato com aspectos intangíveis do patrimônio alimentar e da construção da consciência histórica; somando-se o estudo analítico da História e do Patrimônio Cultural às metodologias da Educação Patrimonial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999; TOLENTINO, 2016; SIQUEIRA, 2019.).

Sabores do Atlântico; “El sabor de la Mar Océano”

A virtualização das aulas nas universidades, no contexto da pandemia, foi um evento inaudito e desencadeou diferentes respostas – embora nem todas as universidades tivessem feito essa passagem de pronto. A sensação, ao início, foi a do risco de se promover a simples e precária mudança dos espaços de ensino, do ambiente real para o espaço virtual, já que docentes e discentes não tinham preparo e condições materiais para as adaptações exigidas pela mudança da modalidade de ensino.⁵ Imbuído do intuito de produzir experiências docentes significativas e adequadas ao isolamento social imposto pela situação, um grupo de professores da Universidad Nacional de La Plata (UNLP) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) apelou ao tecido de relações pessoais e institucionais que os unia para elaborar uma disciplina envolvendo dois países e duas universidades.⁶ O curso foi nomeado “El sabor de la Mar Océano. Circulación de alimentos, cultivos y animales en el atlántico colonial”, na UNLP, e “Sabores do atlântico. Práticas e tradições alimentares entre a memória social e a história”, na UFMG.

O vínculo entre as duas universidades tem história e está formalmente respaldado por convênios de cooperação. Vínculo que se aprofundou, nos últimos anos, por meio do *Programa Interinstitucional el Mundo atlántico en la Modernidad Temprana*, ao qual integram os pesquisadores envolvidos nesta experiência de ensino.⁷ Dentro do programa, desenvolvem-se pesquisas em história do Mundo Atlântico, incluindo a circulação de alimentos, animais e plantas, práticas culturais e conhecimentos entre a América, a África e a Europa. Apesar da atuação conjunta entre pesquisadores, até o momento não haviam sido realizados cursos simultâneos às duas universidades e a possibilidade da atuação conjunta *online*, franqueada pelo ensino remoto, foi entendida como oportunidade de articulação dos membros do projeto pela docência. Mais que isto, buscou-se o compartilhamento do espaço

5 Para diferenciar as práticas estruturadas de ensino à distância dos processos desencadeados pelo isolamento social e pela virtualização do ensino, a UFMG nomeou a experiência de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na UNLP foi criado o “Programa de Apoio a la Educación a Distancia para Facultades y Colegios (PAED)” para acompanhar as tarefas docentes, durante esta contingência.

6 Os professores responsáveis pelas disciplinas são Emir Reitano e Jacqueline Sarmiento, da graduação de Ensino de História na UNLP, e René Lommez Gomes, da graduação em Museologia e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação na UFMG (Mestrado e Doutorado). O grupo contou com intervenções do Prof. Sinval Espírito Santo, do Curso de Gastronomia do Instituto Universitário de Minas Gerais.

7 O programa é dirigido pelos Profs. Emir Reitano e Víctor Pereyra, e dele participam pesquisadores de universidades da Argentina, Brasil, Uruguai, Colômbia, Portugal e Espanha. A reflexão sobre o impacto da História Atlântica no ensino em seus diversos níveis tem lugar na organização de oficinas de docência, que integram encontros de pesquisa intitulados “Jornadas Atlânticas”. Ver < <http://pimamt.fahce.unlp.edu.ar/>>.

de aprendizado como alternativa para se produzir o confronto entre interpretações do passado e friccionar diferentes memória associadas aos hábitos e às tradições alimentares das comunidades argentinas e brasileiras nas quais se inserem os participantes, com potencial amplíssimo para gerar impactos nos estudantes.

Aos discentes, o curso foi apresentado como uma atividade conjunta e integrada, cujo programa se organizava em duas frentes. Em um primeiro momento, seriam abordadas situações de encontro-intercultural ocorridos na África, na América e na Europa, no período moderno. Nestas situações, as culturas alimentares seriam abordadas como fato social participante da construção de grupos sociais que tomavam os alimentos, as formas de se obtê-los, as técnicas e os preparos culinários, como balizas para a construção de marcadores de identidade e alteridade. Em seguida, seriam analisadas situações do mundo contemporâneo em que discursos historiográficos, memorialistas, gastronômicos e patrimoniais fizeram uso de práticas alimentares do passado como substrato para a fixação da memória e projeção dos valores de determinados grupos, incluindo situações de retomada ou manutenção de práticas sociais ancestrais. Nas duas situações, foi premissa de trabalho a retomada das interpretações locais do passado alimentar; expandindo-se o marco geográfico da análise para além das regiões onde se inserem as duas universidades (a Província de Buenos Aires e o Estado de Minas Gerais), abarcando experiências históricas e tradições de análise de outras regiões da Argentina e do Brasil, bem como de Portugal, Espanha, Países Baixos e México. Paralelamente, tanto na discussão patrimonial quanto na historiográfica, foram mobilizadas as experiências individuais dos alunos, oriundos de comunidades com distintas tradições alimentares.

Ultrapassando o objetivo de ensinar conteúdos sobre a História Alimentar que impactaram na conformação das sociedades da América Latina, o curso pretendeu mediar a relação dos alunos com registros e manifestações do patrimônio alimentar local, instrumentalizando sua abordagem na investigação e na sua retomada como marco sensível da construção de comunidades e sujeitos. Buscou-se, então, induzir o contato virtual dos alunos com o passado e com seus vestígios presentes nas comunidades atuais, abrindo-lhes a possibilidade de compreender o fenômeno da alimentação para além das necessidades nutricionais, como

construção histórica e fato social que define papéis e identidades; discutir possibilidades históricas de formação das noções de pertencimento social e construção de identidades/alteridades; e desenvolver habilidades para identificação e análise de fontes para a pesquisa da história e da memória da alimentação.

A proposta da disciplina unificada foi apresentada com adaptações exigidas pelas estruturas formais de cada instituição a que se dirigia a proposta. Na UNLP, o curso foi orientado para estudantes de graduação em Ensino de História. Na UFMG, a disciplina integrou as atividades do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, sendo associada à linha de pesquisa “Memória Social, Patrimônio Cultural e Informação”; e ainda foi aberta como formação eletiva para estudantes do curso de graduação em Museologia. Por fim, atraindo estudantes provenientes de outros cursos, o grupo de discentes incluiu pessoas em formação na graduação, mestrado ou doutorado nas áreas de História, Museologia, Gastronomia e Ciência da Informação. Entre docentes e professores convidados, contou-se com a presença de pesquisadores com formação ou trajetórias em História, Antropologia, Museologia, História da Arte, Gastronomia e Veterinária.

A organização logística para implantação das propostas não foi tarefa simples, pois a abertura para novas experiências didáticas motivadas pela virtualização do ensino não se fez acompanhar de uma necessária alteração ou flexibilização das estruturas burocráticas e regras das instituições. Em termos operacionais, para cada grupo de alunos de cada universidade foi necessário replicar os conteúdos em sistemas de *campus* virtual próprio (ambos casos na plataforma *Moodle*) e adaptar alguns pontos do programa e cronograma de aulas às exigências locais. Adicionalmente, foram criadas salas de debate virtual e um grupo de Facebook nos quais ocorreram as aulas síncronas, palestras e o compartilhamento de atividades, informação, bibliografias, fontes documentais, fóruns de debates, imagens e filmes, fora ocorrer a difusão de eventos relacionados com as aulas.

Um olhar sobre o passado alimentar

As práticas e tradições alimentares das comunidades ibero-americanas-americanas se inscrevem em uma complexa trama de relações históricas que, desde o século XVI, tiveram o oceano Atlântico como

espaço de conexão. Os trânsitos atlânticos de pessoas, espécies animais e vegetais, produtos, técnicas e ideias produziu nos grupos afetados o pendor para a observação e o constante julgamento dos hábitos alimentares de outras culturas. Estas observações refletiam diferentes maneiras de se entender a função e o valor da comida na sociedade e redundaram em valorações distintas dos modos de se obter, preparar e consumir a comida. Assim, nos encontros interculturais ocorridos nos espaços atlânticos da primeira modernidade, as construções simbólicas em torno à alimentação serviram às dinâmicas de identificação ou distinção entre grupos sociais.

Em paralelo, o intenso intercâmbio de hábitos alimentares e insumos entre populações dos três continentes banhados pelo Atlântico gerou fortes vínculos entre as cozinhas locais e as culinárias de lugares distantes. Estes liames também se refletiram na formação das identidades dos grupos transformados pelos encontros do período colonial, gerando dietas que, nutrindo referentes regionais e de “outro lugar”, assemelham-se a um mosaico complexo de usos, hábitos e tradições que se manifestaram e transformaram ao largo do tempo [fig. 1]; como uma “cozinha mineira” que se percebe local e simultaneamente enraizada na Península Ibérica e na África ocidental. Nestes processos, o Atlântico atuou como espaço vinculador e cenário no qual se plasmaram mudanças alimentares em escala intercontinental, um mundo em movimento que não se podia deter.

Por meio do estudo História da Alimentação, pode-se problematizar as várias formas de relação interculturais estabelecidas nos contextos coloniais: o encontro com um outro estranho ao extremo, posição na qual se situaram os europeus com relação aos ameríndios antropófagos [fig. 2]; os momentos de deslocamentos em que a necessidade impôs o abandono, ainda que temporário, dos próprios hábitos e a adoção das práticas alimentares do outro; as formas de diferenciação por meio dos alimentos, a partir de uma perspectiva que vincula cultura, alimentação e identidade [fig. 3]; e, finalmente, processos de introdução de produtos vindos de longe, dando lugar a novas culturas alimentares [fig. 4]. A produção e o consumo de alimentos ofereceram formas de organização e classificação social sobre as quais se desenvolveram dinâmicas que contribuíram para a moldagem das sociedades atuais e de sua relação com o patrimônio alimentar.

Figura 1: A natureza-morta⁸

Fonte: *Natureza-morta com melancia e abacaxi*, Albert Eckhout, c. 1640, óleo sobre tela. Museu Nacional da Dinamarca.

Figura 2: Cena imaginária da conquista da América pelas tropas espanholas⁹.

Fonte: *The Triumphs of Charles*, Simoncio Lupi [atr.], c. 1556-1575. The British Library, Londres.

⁸ A natureza-morta representa frutos das quatro partes do mundo, cultivados no Recife seiscentista. Sua reunião simboliza a complexa sociedade do Brasil neerlandês, formada por diferentes culturas e padrões alimentares. Os caju nativos alimentavam os indígenas, por isso havia leis para proteger os cajueiros. Abacaxis, frutas-do-conde e maracujás eram produtos da terra apreciados pelos colonos como refrigerios no calor; como também as melancias trazidas da África e os cítricos do Mediterrâneo. Os cocos asiáticos foram introduzidos em Pernambuco por Duarte Coelho, no século XVI.

⁹ Esta é uma cena imaginária da conquista da América pelas tropas espanholas, no reinado de Carlos V. A imagem transformou a antropofagia ritual ameríndia em uma prática alimentar violenta e monstruosa, cuja correção justificaria a conquista. A obra é uma reprodução em têmpera de uma gravura anterior, do livro *Divi Caroli. V. imp. opt. max. victoriae, ex multis praecipuae* (Hieronymus Cock, 1556). Celebrando os feitos de Carlos V, versos sob a gravura original diziam que, até ali, os indígenas comiam carne humana como feras indomáveis; só sendo “domesticados” pela virtude e pela força soberana dos reis de Espanha.

Figura 3: Se trata de uma imagem correspondente a uma pintura dos Livros de Casta¹⁰.



Fonte: Autor desconhecido. *De Español y India sale Mestiza*, início do século XVIII, óleo sobre tela. Brooklyn Museum.

Figura 4: A representação de uma artista portuguesa apresentando uma amostra da doçaria lusa¹¹.



Fonte: Josefa de Óbidos. *Natureza Morta com flores, doces e cerejas*, 1676, óleo sobre tela. Museu Municipal de Santarém.

¹⁰ São produções do século XVIII, neste caso, da Nova Espanha. São um tipo de pintura que expressa uma forma de classificação social através da colocação em jogo de categorias (“Espanhola”, “Índia” e “Mestiça”, neste caso), as vestimentas associadas a cada pessoa e os elementos do contexto que elas são significativos para a construção de identidades. Nesta cena, está o pulque, bebida feita a partir da fermentação da seiva maguey. A bebida é a protagonista da cena, e une as três pessoas que chegam ao centro da cena, na qual a criança bebe o pulque oferecido pela mãe. Esta bebida, fortemente associada a contextos rituais na antiguidade, era também consumida no dia a dia, sendo as suas propriedades nutricionais muito valorizadas, nomeadamente para crianças e lactantes.

¹¹ O açúcar, uma cana nativa da Nova Guiné, levou centenas de anos para cruzar a Ásia, chegar à Europa, fixando-se na Península Ibérica. Nesse processo, deixou de ser uma especiaria, usada em preparações salgadas, para ser um ingrediente fundamental para a confecção de doces e conservas. No entanto, foi a produção intensiva nos engenhos e o seu comércio atlântico que possibilitaram o desenvolvimento da doçaria que, quase como uma provocação à reflexão sobre a história e o património, acaba por ser típica das regiões mais fortemente implicadas na sua produção e comércio.

Na outra ponta do pensamento exposto nas aulas, levou-se em consideração os movimentos contemporâneos de retomada ou reapropriação de práticas e tradições alimentares desse passado colonial, como sede da memória de grupos e patrimônio de comunidades. [fig. 5] O estudo da História da Alimentação encontrou sua contraparte nos usos do passado por meio dos discursos memorialistas e dos processos de proteção ao patrimônio cultural material e imaterial associado à comida, especialmente no estudo dos discursos presentes nos registros de tradições alimentares, a mobilização de técnicas e preparos nos discursos gastronômicos e da restauração e da apropriação destes fenômenos pelo turismo gastronômico; em situações registradas na Argentina, no Brasil e no México.

Figura 5: A fotografia mostra uma jovem no processo de extração do hidromel, ou seiva maguety¹².



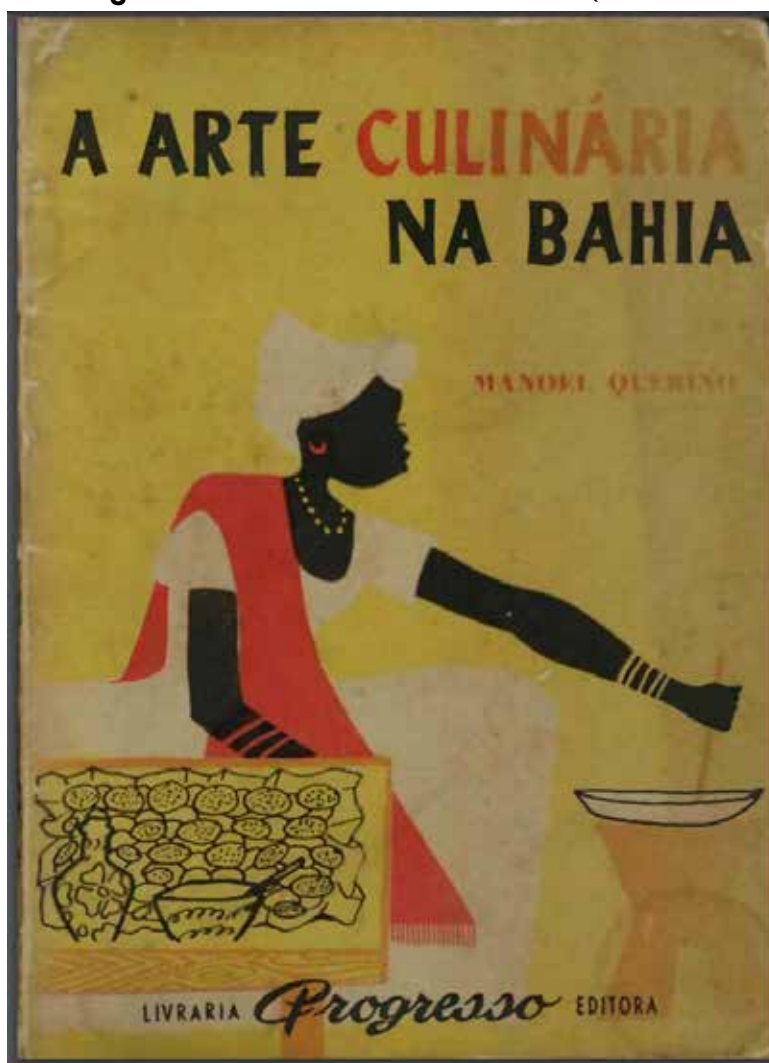
Fonte: *Mujer extrayendo pulque del maguey*, Douglas Favero, douglasfavero.com.DRF_5019.w.jpg.

Este curso propôs estas especificidades das culturas alimentares atlânticas como ponto de partida conceitual para a interpretação do passado e do presente das populações em tela. O olhar que se pretendeu lançar para este arco temporal que vai da formação das culturas alimentares no passado às suas releituras e usos no presente buscou

¹² Ela segura na mão um acocote, que é uma cabaça alongada, com a qual coleta o hidromel e o transfere para outro recipiente. Este é um trabalho artesanal e fundamental para a produção do pulque. A fotografia corresponde à organização de Mulheres Milenares (comunidade de “El Almacén”, Oaxaca) que trabalham produzindo pulque, gerando assim um meio de trabalho e tornando as mulheres visíveis na indústria de pulque. É uma forma de questionar desde o presente e a partir das práticas as relações históricas entre mulheres e pulque.

privilegiar a compreensão da alimentação para além da necessidade corporal e dos processos econômicos, priorizando a análise das conexões entre grupos, as formas de interpretar ao outro cultural, seus alimentos e a circulação destes, tendo como referência permanente o espaço atlântico. Por meio do trabalho com fontes documentais de naturezas variadas (gravuras e pinturas, relatos de viagem, livros de receitas, etc.), foi visto, em perspectiva diferente do habitual, como se consolidaram, nas sociedades do Atlântico, culturas alimentares com alguns referenciais comuns, mas que tantas vezes se distanciam; e como estes processos serviram de base para a construção de discursos sobre o passado. [fig. 6]

Figura 6: Livro de receitas de Manoel Querino¹³.



Fonte: *A Arte Culinária na Bahia*, Manuel Raimundo Querino, 1957. Biblioteca Brasileira Mindlin.

¹³ Nascido em Santo Amaro da Purificação, no ano de 1851, o intelectual Manoel Raimundo Querino foi um proeminente estudioso das contribuições africanas na formação das culturas baiana e brasileira. Seu livro de receitas interpreta elementos da culinária baiana como signo da incorporação dos preparos da África e base para a sofisticação das contribuições portuguesa e indígena para nossa alimentação.

O Atlântico foi o ponto a partir do qual se formularam inquietudes e propostas, que se relacionavam estreitamente com a situação que vivíamos e a necessidade de pensar a partir dos vínculos entre passado e presente, entre o ocorrido e o imaginado, entre a realidade existente e os vestígios materiais do que já não existe. Tomando essa geografia como mote para o pensamento, evocar as propostas conceituais e metodológicas da História Atlântica apontava para o pensar de forma não hierárquica as conexões, os vínculos entre diferentes espaços (pela mediação feita por objetos, alimentos, pessoas, ideias, etc.) e os múltiplos atores que performaram esses trânsitos e trocas culturais. O “estudo dos fenômenos sociais surgidos na geografia do Atlântico abre, portanto, a possibilidade de se revelar uma grande multiplicidade de formas de contato entre pessoas ou de interação política, econômica e cultural entre grupos, que resultam da agência de indivíduos situados às margens das estruturas e das instituições formais dos sistemas coloniais”; ou, pelo menos, cujas ações não se reduzem às lógicas de ordenamento impostas pelos donos do poder (CHAVES; GOMES, 2019; ARMITAGE, 2014). Não se pode contornar o fato de que, ao menos em suas proposições, a História Atlântica instituiu-se na intenção de produzir “um modo de investigação histórica que enfatiza aspectos que ultrapassam ou transcendem isolamentos impostos por fronteiras nacionais, por relações colônia/império, pelo eurocentrismo e pelo foco nas grandes civilizações”, dando contorno e voz a indivíduos historicamente silenciados e produzindo o conhecimento de suas agências (SCHILICKMANN, 2016. p. 237). Adotar esta postura “atlântica”, somada à abordagem da História e do Patrimônio alimentares, permitiria, então, substituir perspectivas historiográficas coloniais e nacionalistas por “este tipo de percepção da existência de redes complexas que conectavam distintos espaços atlânticos” às margens da lógica metrópole/colônia; redes que furavam fronteiras que se pretendia construir, por serem constituídas por “atores situados em diversas geografias e culturas, mas movidos pela consciência (ao menos parcial) de sua posição e papel naqueles processos e relações” de contato e transferências de valores sobre o comer (CHAVES; GOMES, 2019, p. 110).

Por fim, pensando os temas em foco a partir da ideia de que “informar sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização é a tarefa específica da Educação Patrimonial”, buscou-se projetar todo o acesso

ao conhecimento do passado e de suas reverberações no presente a partir da leitura e apropriação dos seus vestígios que permanecem significativos na vida dos discentes, promovendo o contato mediado com os registros, compreendidos como fontes primárias do conhecimento (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 7; SIQUEIRA, 2019, p. 321). O estudo descentrou-se do modelo tradicional de ensino superior de leitura e debate *sobre* o patrimônio para incluir a sua decodificação e interpretação por meio das experiências sensoriais. A sensorialidade presente no ver e sentir os alimentos, na reprodução de técnicas do saber fazer culinário, na rememoração das práticas de comensalidade, na evocação de afetos como expressões identitárias permite aglutinar perspectivas de análise inovadoras, propondo aos estudantes de graduação e pós-graduação a construção de um novo olhar para as investigações em um campo temático em que, todavia, falta um largo caminho a percorrer. No curso, foram preconizadas diferentes abordagens dos registros e vestígios do passado, visando o desenvolvimento da habilidade de interpretar fenômenos e objetos que compõem o universo cultural em que se vive, a exemplo de:

- . o trabalho com fontes documentais: ainda que sempre estejamos falando delas, raras vezes temos tempo ou desenhamos contextos adequados para abordar registros escritos, visuais ou materiais do passado; assim, na ocasião, buscou-se mobilizar o acesso a fontes documentais mais conhecidas nos temas em discussão (como inventários post-mortem e relatos de viagem) e a outras específicas e menos reconhecidas na historiografia (cadernos e livros de receitas, pinturas com alimentos e cenas de comensalidade, etc.);

- . a abordagem do patrimônio registrado como tema transversal a diferentes campos disciplinares: se a pandemia inibiu o contato direto com museus, comunidades tradicionais ou outros lugares de memória, no ensino foram priorizadas formas mediadas de acesso, como filmagens e entrevistas com atores das comunidades em foco, reproduzindo o processamento de insumos (como em um vídeo sobre a produção tradicional de farinhas de milho, em Minas Gerais) ou de execução de receitas (a produção das pamonhas, em Minas, e dos tamales, no México);

- . potencializar o trabalho com o patrimônio como tema transversal a diferentes disciplinas: buscou-se, portanto, mobilizar o sentido da experiência das bordas para multiplicar as abordagens de um mesmo tema por ângulos próprios a diversas disciplinas.

Estas questões e propostas não se impuseram como resposta exclusiva ao ensino virtualizado. Elas já faziam parte de nossas discussões como docentes e investigadores destas temáticas, há alguns anos. O isolamento social ofereceu uma oportunidade excelente para retomá-las sob a obrigação de pensar estratégias para o ensino virtual e, a partir daí, nos reposicionarmos na relação ensino-aprendizado, como objetivo principal.

Trajetória e estratégias aplicadas

O desenvolvimento do curso durou treze semanas de aulas com oito encontros síncronos, nos quais se realizaram debates e discussões coordenadas pelos professores em torno dos temas correspondentes. No primeiro módulo da disciplina, foram abordadas discussões teóricas e conceituais em torno da História da Alimentação e da História Atlântica, mobilizando textos clássicos e inovadores para situar as pretensões do curso (DUHART, 2002; BRAUDEL, 1979; SAMPER, 2009; DOMINGO, 2018; ALGRANTI, 2013).

Nos encontros sincrônicos ocorreram palestras ministradas por pesquisadores convidados, como o Prof. Jaime Rodrigues (UNIFESP), especialista em história social da náutica e da vida a bordo, no período colonial. O Prof. Rodrigues apresentou a questão da alimentação a bordo das embarcações que cruzaram o Atlântico e suas consequências para além da vida nos barcos, demonstrando como os indivíduos que viviam no mar, os marinheiros, levaram de um porto a outro hábitos alimentares e suas transformações (RODRIGUES, 2013). Esta fala marcou a passagem pela segunda unidade do curso, dedicada às situações dos trânsitos atlânticos em que os deslocamentos e a precariedade dos assentamentos – entre os casos estudados a presença de navegantes e comerciantes europeus na costa ocidental africana – levaram ao embate entre os gostos estabelecidos e a necessidade de sobrevivência, por vezes obrigando aos que se deslocavam a solucionar o dilema da nutrição em espaços desconhecidos com a adoção dos hábitos alimentares dos “outros”.

A participação do Prof. José Newton Coelho Meneses (UFMG), especialista em História da Alimentação e em Cultura Material, aportou conhecimentos sobre a cultura material da cozinha, o abastecimento e

práticas alimentares associadas à formação de identidades na ocupação do território de Minas Gerais (MENESES, 1998; MENESES, 2000). Esta fala marcou o terceiro módulo da disciplina, dedicado ao estudo das culturas alimentares forjadas nas Américas portuguesa e espanhola, nas situações em que grandes caudais de populações se moveram pelo atlântico e seu assentamento temporário ou permanente nas vilas americanas impulsionou a fusão de hábitos e forjou de novas tradições alimentares.¹⁴

Aqui, novamente, a dimensão dos laços entrou em jogo. A abertura recíproca entre as universidades colocou em contato duas comunidades acadêmicas, estendendo os vínculos profissionais existentes aos alunos, apresentando linhas de pesquisa e a oportunidade de discuti-la na sala de aula, o que não ocorre em uma conferência formal. E este não foi o único caminho de integração percorrido. Conhecer os alunos em formação de outra universidade, interagir com eles em espaços virtuais compartilhados, ofereceu acesso a outras experiências e novas questões sobre os modos de ser aluno de ambos os lados. Paralelamente, discutir as tradições alimentares locais permitiu uma maior compreensão dos pontos de contato ou diferenciação dos grupos que agiam em conjunto. Foi uma experiência de visita mútua em que nos sentimos, aos poucos, em casa.

Por meio da página de Facebook, foi possível incentivar o trabalho conjunto dos alunos brasileiros e argentinos, disponibilizando vídeos relacionados aos temas e estabelecendo diálogos e discussões em torno de inúmeras propostas desencadeadoras de ações acerca da circulação de alimentos durante o início da modernidade; e de suas reverberações atuais na produção de memória e nas noções de comunidade. Assim, por meio da seleção imagens que cada um pudesse trazer para as discussões – uma fotografia de família ou uma imagem pictórica –, professores e alunos foram convidados a refletir sobre algum ponto do tema e sua ligação pessoal com ele, a exemplo dos papéis historicamente atribuídos a mulheres e homens, no universo alimentar local. Dessa forma, além de um efeito íntimo na reflexão histórica, foi alcançada a possibilidade de outorgar aos cursistas abordagens alternativas para a realização de seus trabalhos avaliativos.

Um ponto a mencionar é a bibliografia. Temos uma grande quantidade de bibliografia digitalizada e está à disposição dos alunos de

¹⁴ Foram discutidas as culturas alimentares das regiões mineradoras do Brasil, a cozinha e a diferenciação de grupos no Vice-Reino da Nova Espanha, as práticas cotidianas e a cultura material alimentar rio-platense.

cada universidade. No entanto, os espaços acadêmicos possuem cercas invisíveis que limitam a circulação de textos em diferentes espaços. Em nosso caso, uma cerca adicional, a diferença de idioma, foi adicionada ao processo. A oferta do curso simultaneamente em português e espanhol permitiu-nos contactar com a bibliografia que faz parte de um espaço acadêmico e institucional diferente (não só por se disponibilizar os textos em *campi* virtuais diferentes, mas também por se discutir em conjunto leituras de diferentes tradições interpretativas). Nesse sentido, o seminário contribuiu para o objetivo mais geral de colocar em diálogo as produções e espaços acadêmicos de ambos os países.

Por fim, várias fontes documentais foram apresentadas e analisadas, ao longo do curso. Embora, de cada disciplina estejamos constantemente usando esses registros para nossas investigações, a incorporação de fontes nas aulas costuma ser um problema. Eles só são vistos de forma muito sucinta, nos melhores casos, permanecendo, na maioria das vezes, apenas com os comentários da bibliografia da aula. A virtualidade abriu as fronteiras da sala de aula, descomprimindo tudo o que nela acontecia e dando a oportunidade de termos tempos diferentes para cada coisa. Além disso, a ausência da sociabilidade normal das salas de aula parece ter impulsionado as abordagens sensíveis e sensoriais dos registros do passado e uma constante indagação sobre seus usos e impactos no presente. Trabalhar com fontes (livros de receitas, inventários de bens materiais da cozinha e alimentos de diferentes contextos, entre outros) é uma das práticas que, com o apoio da virtualidade, tem conseguido realizar a aproximação dos grupos entre si e com seu entorno social. Em alguns casos, dignos de nota, os estudantes retornaram com questões para suas próprias comunidades e reproduziram técnicas tradicionais de preparo de alimentos, fotografando ou registrando por escrito os processos; quando possível, trocas de pratos tradicionais ocorreram, por remessas entre pequenos grupos locais.

História e patrimônio na cozinha: um receituário para o milho

Um dos elementos que inevitavelmente associamos à culinária são as receitas. Elas estão presentes em nossas bibliotecas domésticas (às vezes por várias gerações), em pequenas notas presas na geladeira, em

nossos computadores e até em nossos telefones, em vídeos que mal duram minutos. Elas estão tão presentes que nos esquecemos de pensá-los como documentos, produzidos em um determinado contexto histórico, e como objetos. Por sua natureza textual, um receituário está prestes a interagir com a pessoa que lê de uma certa maneira: é imperativo, ele faz agir a quem o lê, guiando-o em cada etapa do caminho para se alcançar um produto. Enquanto objetos, sejam livros ou cadernos, eles estão vinculados ao uso: têm seu lugar em cozinhas, sujam-se, podem sofrer anotações e são frequentemente mantidos nas famílias, passando de pessoa em pessoa e ficando à margem do que acontece nos repositórios das bibliotecas.

Nas cozinhas, o receituário é lido e interpretado (modificado, também, segundo os ingredientes disponíveis) para se obter um produto com o qual se pode interagir plena e totalmente: ver, cheirar, sentir, saborear e comer. Um receituário brinca com o tempo. Em sua origem, está o registro do que deve ser feito para se reproduzir as comidas em outro momento. Seu texto procura recriar o aspecto sensorial das coisas, da aparência ao paladar; se o logramos, podemos até sentir o tempo alterado ao se provar a comida.

Tomamos mote do caderno de receitas como recurso para trabalhar a história de um alimento: o milho, principal ingrediente das dietas americanas. A apresentação de receitas e a sua preparação abre a possibilidade de se abordar o milho por diferentes abordagens. A criação de um receituário no *Moodle* produziu também um espaço para uma espécie de fantasia histórico-gastronômica que partilhamos: dar aulas na cozinha a falar de história, património, ingredientes e muito mais, enquanto se preparava a comida.

Trazer a história desse insumo, hoje lido como simples, pobre, popular e até mesmo como alimento de porcos e galinhas, para um lugar de protagonismo passa essencialmente por pensar processos tradicionais a ele associados. Recuperar sua história e relevância para as culturas alimentares latino-americana e atlântica, ao longo do preparo de receitas ou do acesso a técnicas de plantio e conservação faz parte da aquisição de um entendimento mais profundo da importância patrimonial das “culturas do milho”.

O receituário começou com usos tradicionais do milho fresco. A primeira atividade foi um vídeo, criado para o curso, no qual a Profa. Sarmiento aprende o preparo de *tamales*¹⁵ ensinado pela Sra. Salomé,

¹⁵ Prato tradicional da culinária Asteca, semelhante a uma pamonha, mas produto de processos de preparo muito distintos. O tamal é também feito de uma massa à base de milho, enrolada em folhas. Diferentemente da pamonha, os

cozinheira da Cidade do México. [fig. 7] É um prato de grande significado, pela sua presença quotidiana (como a comida de rua) e pela associação às festas comunitárias. E porque é esta, também, a região em que o milho foi domesticado. A receita segue uma fórmula que se repete em outros espaços americanos: do grão de milho é feita uma massa que é embrulhada em folhas e cozida. No caso da América portuguesa, sua contraparte é a pamonha, embora as técnicas tradicionais de preparo sejam distintas. Não é um prato onipresente, porém, encontrado em regiões de grande consumo de milho, como Minas Gerais. A segunda atividade abordou o preparo em dois vídeos disponíveis na internet, um com o preparo mineiro tradicional e o outro com uma receita facilitada. A diferença entre preparos envolvia não apenas técnicas distintas, mas também o instrumental muito diferente da cozinha tradicional e da urbana.

Figura 7: Cena do processo de confecção de tamales ocorrida na disciplina¹⁶.



Fonte: *Making of do vídeo de produção dos tamales (Cidade do México, 2020). Imagem: Francisco Botello.*

Na sequência, trabalhou-se com outros preparos de milho fresco cuja técnica, segundo a bibliografia mobilizada (ALGRANTI 2013), circulou os espaços atlânticos, nas formas de bolos, papas e mingaus – tema abordado com um vídeo sobre a produção do curau. Por fim, discutiu-se receitas que usam farinhas de milho seco, abordando-se variações regionais: a canjica de milho branco, a canjiquinha de milho amarelo, a farinha de milho em flocos e o fubá.

grãos sofrem um processo de cozimento e maceração inicial, em solução alcalina de cal, denominado nixtamalización.
¹⁶ A tarefa de produção (ainda mais, se compartilhada) nos leva a pensar sobre as formas de interagir com o patrimônio, as formas de ensinar e também de aprender. Nesse caso, a questão é: nossa maneira de ensinar e falar sobre um alimento muda depois de tê-lo produzido?

Para apresentar o tema, nos trasladamos a outra cozinha, situada no Mercado Novo da cidade de Belo Horizonte. Trata-se da cozinha do *Fubá*, um restaurante e projeto gastronômico que tomou corpo e alma com a proposta de colocar o milho em lugar de protagonista. Segundo o Prof. Sival Espírito Santo, um dos idealizadores do projeto, a “ideia é celebrar o milho e a riqueza de nossa terra não só dentro do *Fubá*, como estabelecimento comercial, mas aproveitar a plataforma e o diálogo com a sociedade para sensibilizar as pessoas para a causa alimentar e a importância das técnicas tradicionais de preparo e cozimento dos alimentos, usando receitas que dialogam com várias culturas alimentares.”.

Quiçá a apresentação das farinhas regionais não tenha sido uma surpresa para parte dos nossos alunos brasileiros, pois alguns provêm de regiões que as produzem. Mas, a apresentação e caracterização das diferentes farinhas de milho foi, sem dúvida, uma novidade para o grupo de argentinos. Na cozinha do *Fubá*, as farinhas foram mostradas e tocadas, comentando-se suas características visuais, táteis e gustativas, enfatizando-se a importância dos sentidos como forma de conhecimento. Também da cozinha, de um presente que se expressa no fazer, foram introduzidos dois grandes temas. Por um lado, as formas de produção. Este é de grande interesse devido à preservação na região das técnicas tradicionais, mantendo-se equipamentos que sofreram poucas modificações ao longo do tempo. Por outro, houve o questionamento da ideia do “tradicional”, olhando-se criticamente para a “invenção da cozinha mineira” como fenômeno surgido na década de 1970 e colado à exploração econômica da restauração e do turismo, que impõe até uma visualidade legitimadora para restaurantes e para a apresentação dos pratos.

O fubá produzido em Santa Luzia (MG) pelo “Vô João” é uma dessas maravilhas da produção artesanal que correm o risco de se perder e que têm forte importância para a cultura do milho. [Fig. 8] Em um vídeo do receituário digital, o Prof. Sival conversa com Vô João, que explica as diferenças das farinhas que resultam de cada tipo de moagem do milho. Mostrando os processos em seu moinho, ele não hesita em destacar que se não “souber fazer”, o angu vai ficar “angu tolo”, um preparo sem liga e sem textura. Uma explicação com linguajar simples, mas clara para uma conversa entre cozinheiros de fubá.

Figura 8: Cena do vídeo no qual, usando técnicas tradicionais, “Vô João” seca o milho para processá-lo em seu moinho de fubá, em Santa Luzia (MG).



Fonte: Imagem: Sinval Espírito Santo.

Na cozinha do *Fubá* vê-se milho em espiga, farinhas e fubás de produção regional da agroecologia e da agricultura familiar, pois seus idealizadores acreditam ser fundamental saber o que comemos e como nosso alimento foi produzido. Ali, há uma curadoria de produtores que tratam o milho com a seriedade e reverência que ele merece. Entre os parceiros, está o Projeto Vista Alegre que faz um trabalho de resgate e plantio de sementes que estão quase extintas, preservando milhos crioulos, sem agrotóxicos ou transgênicos. Essas iniciativas têm ganhado eco entre cozinheiros e entre pessoas que prezam por uma alimentação mais saudável, mas também mais justa, limpa e honesta com a terra e com as pessoas que nela trabalham; levando-se em conta, ainda, a questão dos saberes tradicionais e de sua patrimonialização. Afinal, trata-se de alimento que conecta a “raiz mineira” com a América Latina, a África (do sorgo e do milheto) e as matrizes profundas de diversas culturas alimentares. Ele faz parte da vida local por sua riqueza e diversidade. Do angu ao bambá. Da polenta ao bolinho. Da broa à pamonha. Da tortilha ao ceviche. Do cuscuz ao chakalaka. O milho é força, raiz e resistência; alimento na escassez e festa na fartura.

Ao se trabalhar a comida, seus preparos e consumo, a experiência

torna-se uma questão, um objeto do conhecimento e uma forma de saber. Isso é apontado repetidamente no trabalho na cozinha: a necessidade de sentir as farinhas para diferenciá-las, de usar os sentidos, interagindo com a comida. Como salienta o *chef*, “eu sempre gosto de dizer que a comida conversa com a gente [...], olha os barulhinhos que ela está fazendo, olha o fundo da panela... tá na hora da gente entrar com o próximo ingrediente”. Estes temas surgiram na execução de receitas preparadas na cozinha do *Fubá*, que mostram não apenas a persistência das tradições do milho, mas também a circulação do “insumo” e a substituição de outros grãos pelo milho: a canjiquinha mineira e o pap sul-africano.

O receituário sintetiza o percurso de todo o curso, em dois níveis. Por um lado, retoma o arco temático da disciplina, partindo de uma planta nativa e domesticada na América, base de muitas culturas originárias. Seu percurso não termina aí porque o milho foi elemento fundamental para a alimentação das sociedades coloniais. Isso foi abordado por meio do caso de Minas Gerais e da “civilização do milho”, em aula posterior, que abordou a Nova Espanha. Procuramos incluir diversos registros da presença e dos usos do milho, como imagens e um poema de Joaquim José Lisboa, “Descrição curiosa das principais produções, rios e animais do Brasil, principalmente da Capitania de Minas Gerais” (c. 1804), que faz dos alimentos matéria-prima para a literatura. Quando passamos para as técnicas de produção tradicionais ainda em uso, novas arestas se abrem. Afinal, em que período localizamos um moinho de milho que já tem 100 anos e continua em uso? Ou outro que, mesmo sendo novo, é idêntico àqueles usados há 100, 200 anos?

Isso nos leva ao segundo nível, em que o livro de receitas oferece uma síntese do curso, borrando as fronteiras entre as disciplinas, colocando-nos novamente nas bordas. Partimos de receitas que são, em sentido estrito, registros documentais. Mas que, brincando com o tempo (transformando-o em arbitrariedade), mobilizam a cultura material e os saberes do corpo, geram uma situação social (quando se prepara algo e com quem se come) e têm uma expressão absolutamente sensorial. Refletir sobre a comida faz parte do nosso cotidiano e tem um enorme potencial para formar e sensibilizar universitários para a pesquisa, para a educação patrimonial e para o trato com as pessoas.

Algumas reflexões

Começamos essas reflexões com a imagem de uma xícara de café na borda de uma mesa e nos movemos até a cozinha. Como já confessamos, havia alguma fantasia nisso, mas o movimento não termina aí. O espaço da cozinha, seus objetos e o elaborado processo de “cozinhar” é uma forma particular de pensar, a partir das experiências.

Se tomarmos a educação pela diversidade de estratégias e experiências, o virtual e o presencial se apresentam como possibilidades e não como modalidades opostas. Mais ainda, a condição de dar aulas fora da escola levou a pensar os espaços de modo inverso: se antes era proposto que processos educativos não se circunscrevessem à sala e que era preciso abrir a aula, no confinamento causado pela pandemia, pensamos a educação a partir do lado de fora da sala. É um deslocamento mínimo, apenas uns passos, quase como mover uma xícara até a borda da mesa e começar a ver as coisas a partir de outra posição.

Um aspecto fundamental é que a aprendizagem é feita na relação com os outros. Para este curso, recorreremos aos nossos *links* acadêmicos para criar uma proposta que, sem nos afastarmos da situação de isolamento e do trabalho remoto, nos colocasse e aos nossos alunos frente a uma teia de novos vínculos, ressignificando o impacto de classes virtuais nas relações sociais. Em termos de nossas práticas como docentes e investigadores, esse movimento pode ser provocado por meio da incorporação de registros diversos, gerando perguntas distintas e envolvendo a experiência nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, temas transversais, como os que trabalhamos aqui, têm um enorme potencial que ainda requer ser mais desenvolvido. Em particular, incluir o ensino e a investigação sobre o patrimônio nas instâncias formativas de diversas disciplinas, abriria a possibilidade de pensar e atuar desde as bordas.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. A arte de cozinha e as plantas do Brasil, séculos XVI-XIX. In: KURY, Lorelai (org.). **Usos e circulação de plantas no Brasil** – séculos XVI-XIX. Rio de Janeiro: Andrea Jacobsson, 2013. p. 138-179.

ARMELAGOS, George. “Cultura y contacto: el choque de dos cocinas mundiales”. In: **Conquista y comida**. Consecuencias del encuentro de dos mundos, UNAM, México, 2018. pp. 105-129.

ARMITAGE, David. Três conceitos de história atlântica. **História Unisinos**, vol. 18, nº 2, p. 206-217, maio-agosto de 2014.

ARMITAGE, David. Tres conceptos de historia atlántica. **Revista de Occidente**, v. 281, n. 7, p. 28, 2004.

BRAUDEL, Fernand. Civilización material, economía y capitalismo. Madrid, Alianza, 1979, Cap. 2 **“El pan de cada día”**, p. 75-146.

CHAVES, André Onofre Limírio; GOMES, René Lommez. Objetos en mares de relaciones: experiencias de enseñanza de la Historia Atlántica en museos. **Clío & Asociados**, n. 29, pp. 109-128, 2019.

DAVIS, Ralph. La Europa Atlántica. Desde los descubrimientos hasta la industrialización. Madrid, Siglo Veintiuno, 1976. Cap 2. “La Europa occidental: 1460-1560” y cap 7 “La agricultura en los siglos XVI y XVII”. Pp. 21-43 y 120-138.

DE MORAIS, Luciana Patrícia. Comida, identidade e patrimônio: articulações possíveis. **História: questões & debates**, 2011, vol. 54, no 1.

DOMINGO, Xavier. “La cocina precolombina en España”. In: **Conquista y comida**. Consecuencias del encuentro de dos mundos, UNAM, México, 2018. pp. 17-29.

DUHART, Frédéric et al. Comedo ergo sum. Reflexiones sobre la identidad cultural alimentaria. **Gaceta de Antropología**, 2002, 18.

FALJONI-ALARIO, Adelaide et al. **Documento de Área**. Área 45: Interdisciplinar. Brasília: Ministério da Educação; CAPES; DAV, 2019.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MENESES, José Newton C. "O gosto e a necessidade - em torno da cozinha mineira do século XVIII". **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas**, Belo Horizonte, ano VI, n.10, p.18-34, 1998.

MENESES, José Newton C. **O Continente Rústico**: abastecimento alimentar nas Minas Gerais setecentistas. Diamantina: Maria Fumaça, 2000.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra; CARNEIRO, Henrique. A História da Alimentação: balizas historiográficas. **Anais do Museu Paulista**, n. série, v.5, p. 9-91, 1997.

PÉREZ SAMPER, María de los Ángeles et al. La historia de la historia de la alimentación. **Chronica Nova**, 35, 2009, 105-162.

RODRIGUES, Jaime. "Um sepulcro grande, amplo e fundo: saúde alimentar no Atlântico, séculos XVI ao XVIII". **Revista de História**, S. P. 168. Janeiro-Julho 2013. pp. 325.350.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na História: os tempos da memória gustativa. **História: Questões & Debates**, n. 42, p. 11-31, 2005.

SCHLICKMANN, Mariana. História da África e História Atlântica: contribuições e possibilidades. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 19, 2016.

SIQUEIRA, L. S. Educação Patrimonial e ensino de história nas áreas metropolitanas: reflexões baseadas na formação de professores de História em Guarulhos. **Revista História Hoje**, v.8, n.15, p. 302-325, 2019.

TIRADO, María Concepción Barrón. La educación en línea. Transiciones y disrupciones. In: DÍAZ-BARRIGA, Ángel et al. **Educación y pandemia**. Una visión académica. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, 2020. p. 66-74.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. IN: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel (orgs.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático 5. João Pessoa: Iphan-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016, p.38-48.



SANDRO KA
Iemanjá da Banheira
Gesso e borracha, 31x30x16cm.
Porto Alegre, RS, 2008.
Foto: Isaiás Mattos

GÊNERO E PATRIMÔNIO CULTURAL



ELENA LANDINEZ
Tesouro da Amaralina III
Collage sobre papel de algodão
Salvador, BA, 2021

APRENDER PATRIMONIO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA IGUALITARIA E INCLUSIVA

Laura Lucas Palacios¹

RESUMEN

El patrimonio es una construcción social producto de la interpretación espacio-tiempo-humanidad, y como tal, remite a símbolos y representaciones de nuestro pasado cultural; por tanto, no solo es recurso sino un proceso simbólico en el que los conceptos de identidad y memoria se relacionan. Sin embargo, las lecturas que se han hecho en torno a lo que se ha llamado el patrimonio “legitimado”, están marcadas por fuertes sesgos androcéntricos que tienen como consecuencia una visión incompleta de la historia. El género se ha pasado por alto en los debates patrimoniales lo que tiene como principal consecuencia una visión irreal y estereotipada de nuestra historia y de nuestra memoria que nos hace perpetuar relaciones sociales de desigualdad en el presente.

*

El sesgo androcéntrico en el patrimonio

El patrimonio y los espacios patrimoniales no son neutros e inalterables en el tiempo, sino que son objetos y lugares que invitan a las personas a reflexionar e interpretar una determinada realidad. Según Fontal y Marín-Cepeda (2018), los bienes patrimoniales muestran nuestros puntos de referencia, nuestros estándares de excelencia y nuestra identidad. Es decir, el patrimonio puede ser entendido como una herramienta para comprender nuestra identidad individual y también colectiva. Las investigaciones de Bendix, Eggert y Peselmann (2012) y Hafstein (2012), evidencian que, en el

¹ Doctora y profesora del Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación – Formación del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Presidenta de la RedGEN DCCSS, Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales. Investigadora del grupo DESYM y Red 14. E-mail: llucas03@ucm.es

patrimonio actual y las políticas orquestadas en torno a él, sigue habiendo un manifiesto sesgo androcéntrico que dificulta el empoderamiento femenino necesario para la consecución de una sociedad equivalente entre personas. Esta realidad ha sido ampliamente estudiada desde los años 70 y 80 del siglo pasado cuando aparecieron los movimientos feministas y anticoloniales. Es en este momento cuando comenzaron a surgir estudios que subrayaban la necesidad de descubrir lo que Llorenço (2005, p. 22), ha denominado “las claves ocultas” del patrimonio”. Es decir, ver qué procesos son los encargados de dar valor a determinados elementos para que pasen a formar parte de nuestro acervo cultural y ser merecedores de aprecio.

Así, los estudios y las actuaciones que abordan el género en el campo patrimonial son relativamente recientes, centrándose principalmente en temas relacionado las mujeres. Pero como defiende García Luque (2017, p. 80), “hablar de mujeres no es abordar la perspectiva de género”. Si bien es un paso positivo y necesario, ya que este tipo de estudios tratan de desnaturalizar y problematizar las relaciones entre los sexos y su carácter conflictivo, nada tienen que ver con aquellos que incorporan el género como categoría de análisis. Incorporar la perspectiva de género a las lecturas del patrimonio conlleva una profunda reflexión teórica y metodológica que nos lleva a “resignificar la historia, la sociedad y la política desde las mujeres y con las mujeres” (LAGARDE, 1996, p. 13). Es decir, la simple inclusión de mujeres en la historia no parecería la solución más adecuada, ya que añadir nombres al discurso dado y no cuestionar las mismas bases sobre las que se sustenta, equivaldría a normalizar los discursos patriarcales que naturalizan la exclusión. Como dice Larralde (2005, online):

[...] a pesar de que la pervivencia del patriarcado y sus esquemas de pensamiento se plantean como algo superado y hoy en día no es difícil encontrar en los museos y galerías nombres propios de mujeres (e incluso de lesbianas, africanas o latinas), todo ello no es más que el producto de una hábil maniobra de neutralización de aquellos pensamientos que, de no ser asimilados, puedes llegar a molestar el correcto funcionamiento del Sistema.

En esta línea, Slavova (2011) propone revisar la epistemología tradicionalmente aceptada incluyendo las relaciones entre las personas como el conjunto de construcciones cambiantes de masculinidades y feminidades que se dan en una sociedad, así como las formas en las

que estas interactúan en el marco político, económico y social. Por ello, en el ámbito de la crítica patrimonial, la perspectiva de género supone una herramienta imprescindible a la hora de analizar los procesos de patrimonialización, pues permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción y creación intelectual artística y cultural de las mujeres (LUCAS; ALARIO, 2018).

Las mujeres hemos sido el 50% de todas las sociedades y nuestras agencias, espacios y actividades han mantenido no sólo las estructuras sociales pasadas y presentes, sino también han enriquecido nuestro patrimonio cultural. Sin embargo, los testimonios que nos han llegado han tendido a invisibilizar las actividades del género femenino y a relegarlas a un espacio que se ha venido a llamar subalterno —el espacio privado, doméstico o de la intimidad— y a minimizar su influencia resaltando las relaciones de dependencia con el género masculino. De este modo puede parecer que lo valioso de nuestro patrimonio, de nuestro pasado, ha recaído únicamente en el género masculino de la especie humana. Seguir perpetuando en las aulas estos discursos patriarcales es un acto politizado y deshumanitario en contra de los derechos humanos. Es una injusticia cognitiva que atenta contra el rigor científico y está totalmente alejado de la realidad. De ahí la importancia de realizar nuevas lecturas e interpretaciones del y desde el patrimonio con una perspectiva de género, ya que así se explica no solo quiénes hemos sido y somos las mujeres, sino también por qué hemos estado ausentes en las narrativas históricas y por qué se han producido y mantenido desigualdades sociales según el género. Por ello, entre los principales objetivos de la coeducación patrimonial está el de transmitir una socialización de los géneros que elimine los aspectos negativos y las jerarquías de los modelos vigentes (LUCAS; DELGADO-ALGARRA, 2021).

Con todo, en este trabajo vamos a intentar dar algunas claves para entender la necesidad de conectar el binomio género y patrimonio como una estrategia coeducativa. Es decir, nos detendremos en ver cómo y por qué es necesario incorporar esta perspectiva no solo en las políticas culturales y en investigaciones científicas, sino también en las estrategias de educación y difusión, para lo cual tendremos que hacer un cambio de nuestras intenciones didácticas y una profunda reflexión de la epistemología tradicional.

La coeducación patrimonial: hacia nuevos discursos inclusivos

Las investigaciones de Waterson (2009) y Yeager y Humphries (2011), destacan que a una buena parte del personal educativo tanto del ámbito forma como no formal, no se le ha enseñado a enseñar. Si a esta dificultad unimos lo comentado en el punto anterior, da como resultado una enseñanza mermada que tiende a evitar el pensamiento crítico y a que el alumnado memorice (MANSO; MARTÍN, 2014; GONZÁLEZ-SANMAMED, 2015). En este sentido, parece existir un tabú que es necesario superar de cara a potenciar las funciones normalizadora y reparadora de la enseñanza de la historia y de nuestra memoria en relación con los grupos excluidos de lo hetero-normativo. Se trata de restaurar el pasado, como indican Domínguez Almansa y López Facal (2015), con una memoria que pueda hacer visible y convertir en patrimonio aquello que se trata de ocultar con el argumento de no desenterrar dicho pasado, porque este no se enterró solo, sino que lo hizo en la construcción de una memoria oficial que perpetúa sesgos que se consideran intolerables en una sociedad democrática. Desde nuestra óptica, en la construcción de una historia con perspectiva de género, se debe trabajar con el alumnado parte de un proceso de educación para una ciudadanía justa e igualitaria (LUCAS; DELGADO-ALGARRA, 2019). La enseñanza de estos contenidos debe abordarse, como indica Fernández Valencia (2015), apostando por la pluralidad de fuentes y que sean los propios estudiantes quienes se enfrenten a las mismas, interrogándolas y sacando sus propias conclusiones.

En este sentido Lucas (2019) y Roigé y Frigolé, (2010), aseguran que la educación patrimonial es un proceso activo de negociación y selección de la memoria, y un activo importante en la construcción de identidades -tanto individuales como colectivas-. Autores como Avrami, Macdonald, Mason y Myers (2019), han destacado que los valores atribuidos al patrimonio pueden reflejar una historia crítica destinada a mejorar la sociedad y restaurar la justicia; considerando narrativas alternativas en relación con el patrimonio donde tengan en cuenta las historias de diferentes grupos y comunidades.

Además, aplicar la mirada feminista al patrimonio supone cumplir con lo que la legislación establece. La UNESCO tiene distintos programas en los que pone en valor el valor educativo del patrimonio en relación con la coeducación (CALAF et al., 2020; FONTAL et al., 2008; FONTAL, 2016).

Por su parte, la Unión Europea estableció la educación patrimonial como una de las cuatro prioridades del Plan de Trabajo para la Cultura 2015-2018 (EUROPEAN COUNCIL, 2014) y sigue siendo una parte fundamental de la futura Nueva Agenda Europea de la Cultura, formando parte de los objetivos principales de la Agenda 2030 en la Resolución adoptada por la Asamblea General de la ONU el 25 de septiembre de 2015-Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (EUROPEAN COMMISSION, 2018, p. 4). Concretamente, el objetivo nº 4 de la Agenda 2030 establece que:

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.

En definitiva, la coeducación patrimonial es una herramienta clave en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues como hemos comentado, los elementos patrimoniales que se encuentran activos en la actualidad participan plenamente en la configuración simbólica de nuestras sociedades. Las sociedades democráticas tienen la obligación de hacer una relectura crítica de su patrimonio. De reescribir aquellas partes oscuras de la Historia para dar el protagonismo a quien realmente lo tuvo. De revisar los criterios que jerarquizan el arte, la literatura, el patrimonio; y hacer una relectura de estos, reforzando los valores coeducativos para la formación de una ciudadanía crítica e igualitaria.

A modo de reflexión final: claves para incorporar la perspectiva de género a la educación patrimonial

El patrimonio forma parte fundamental de los contenidos curriculares de la educación obligatoria en España y de muchos países de la Unión Europea; sin embargo, como hemos dicho en líneas anteriores, constatamos que a pesar de ello se siguen enseñando desde un perspectiva positivista e historicista y marcada por evidentes sesgos androcéntricos. Ello es altamente preocupante y peligroso en el contexto social actual, porque una enseñanza mermada por el sesgo androcéntrico y patriarcal, supone trasladar a nuestras futuras generaciones una sociedad sin referentes

femeninos, lo que dificulta en gran medida el empoderamiento femenino necesario para la consecución de una sociedad justa, con una igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.

En nuestra opinión, no solo hay que mostrar y difundir el patrimonio además de disfrutarlo – también hay que educar en mayúscula, con todas las miradas. Porque, bien gestionado, el patrimonio cultural puede ser una de las mejores herramientas para educar en valores, siendo la igualdad de género uno de ellos. Por esta razón es tan importante que las acciones educativas que se realizan desde la perspectiva de género sigan multiplicándose y creciendo.

No podemos olvidar que la principal finalidad del proceso educativo es la formación de una ciudadanía global, responsable, participativa, igualitaria y comprometida con la sostenibilidad y la corresponsabilidad, por lo que los agentes educativos (escuelas y museos) deberían de desarrollar estrategias didácticas que promuevan un cambio en el modelo social que nos lleve a una sociedad mejor. Una propuesta educativa que integre la perspectiva de género en la educación patrimonial debería de cumplir con las siguientes características:

- Entender el género como corriente historiográfica. Es decir, fomentar una mirada crítica con la que poder analizar la situación y el papel que las mujeres tienen en las diferentes sociedades históricas, así como su importantísimo papel en el mantenimiento de la vida y de la cultura.
- Comprender el patrimonio como un recurso para el trabajo e interpretación de las identidades de género a lo largo de la historia y promover una reflexión de las identidades no binarias: Queer, LGTBI+, cis...
- Revisar los métodos de transmisión y difusión del patrimonio, potenciando el papel del educador como facilitador y generador de preguntas. Una de las preguntas clave ha de ser: ¿y de las mujeres qué se sabe?
- Integrar al conocimiento científico los conocimientos que hasta ahora se han asociado al género femenino, es decir, el conocimiento del mantenimiento y los cuidados, para poder tener una comprensión completa de los problemas actuales y poder iniciar un cambio hacia un modelo de desarrollo en el que prime la garantía de los Derechos Humanos.

REFERÊNCIAS

Avrami, E., Macdonald, S., Mason, R. y Myers, D. (2019). **Values in Heritage Management: Emerging Approaches and Research Directions**. Getty Conservation Institute.

Bendix, R., Eggert, A. & Peselmann, A. (eds.). (2012). **Heritage Regimes and the State**. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M. A. (2020). **La evaluación en la Educación Patrimonial**. 20 años de investigaciones y Congresos de ICOM. Aula Abierta, 49(1), 55-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64>

Domínguez-Almansa, A., y López-Facal, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. **Clío: History and History Teaching**, 41, 1-20. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonFacal2015.pdf>

European Commission (2018). Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a New European Agenda for Culture, COM/2018/267 final.

European Council (2014). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council

Fernández-Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la Historia. En A. Domínguez Arranz & R. M. Marina Sáez (eds.). **Género y enseñanza de la Historia: silencios y ausencias en la construcción del pasado** (pp. 29-55). Madrid: Sílex.

Fontal, O., Darrás, B., y Rickenmann, R. (2008). El acceso al patrimonio cultural. **Retos y Debates**. Pamplona: Universidad Pública de Navarra y Cátedra Jorge Oteiza.

- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. **Estudios Pedagógicos XI**, 2(2), 415-436.
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. **Arte, Individuo y Sociedad**, 30 (3), 483-500.
- García Luque, A. (2017). Aprender el patrimonio con perspectiva de género. **Sociedad: boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga**, (15), 79-91.
- González-Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de secundaria. **Revista española de pedagogía**, 261, 301-319.
- Hafstein, V. (2012). Cultural Heritage. En R. Bendiz & G. Hasan-Rokem (eds.), **Companion of Folklore** (pp. 500-519). Oxford: Blackwell.
- Lagarde, M. (1996). **Género y feminismo**. Desarrollo humano y democracia. Horas y horas: España.
- Larralde, G (2005). **El arte feminista colaborativo**. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/garbinelarralde/elartefeministacolaborativo>
- Llorenç, P. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. **Cuadernos de Antropología Social**, 21,17-35.
- Lucas, L. (2019). **Otra educación es posible: cuando el patrimonio se convierte en piedra filosofal de la educación**. Madrid: McGrawHill.
- Lucas, L y Alario, M.T. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico. **Anales de la Historia de Arte**, 28, 399-412
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2019). **La coeducación en la educación patrimonial**. Resultados de un estudio de caso. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 18, 5-15.

Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco de la educación primaria. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 96, 65–82.

Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. **Revista de Educación**, 364, 145–169. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258

Roigé, X. y Frigolé, J. (2010). Introduction. En X. Roigé & J. Frigolé (eds.). **Constructing Cultural and Natural Heritage**. Parks, Museums and Rural Heritage (pp. 9–24). Girona: ICRPC.

Slavova, K. (2011). Gender Mainstreaming and Study Field Change: Patterns of Infusion, Diffusion, and Fusion at St. Kliment Ohridski University of Sofia. En Grünberh, L. (eds). **From Gender Studies to Gender in Studies**. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education, pp. 37–58. Bucarest: UNESCO-CEPES.

Waterson, R. A. (2009). **The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues**: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide [El examen de los enfoques pedagógicos para enseñar temas públicos controvertidos: enseñar explícitamente el Holocausto y el genocidio comparado]. *Social Studies Research and Practice*, 4 (2), 1–24. Routledge

Yeager, E. y Humphries, E. K. (2011). A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom [El sentido de un profesor de estudios sociales sobre temas controvertidos discusiones de raza en un aula de escuela secundaria rural predominantemente blanca]. **Theory and Research in Social Education**, 39, (1), 92–134. University Faculty Assembly of NCSS



SARAH HALLELUJAH
Eu fio
Fotografia
Salvador, BA, 2021

PATRIMÔNIO CULTURAL E RESISTÊNCIA: ARTESANATO EM LÃ CRUA E EMPODERAMENTO DA MULHER RURAL

Letícia de Cássia Costa de Oliveira¹

RESUMO

A ideia do artesanato em lã crua como patrimônio cultural para fins do empoderamento da mulher do campo converge para um entendimento sobre a origem e formação da mulher gaúcha, bem como para a interpretação desse saber-fazer como seu labor contínuo, sendo histórias que se repetem nas vidas invisíveis dessas mulheres. Para melhor compreensão e entendimento da formação da mulher gaúcha, é fundamental a vinculação da ideia de empoderamento e autonomia ao originário labor feminino tradicionalmente arraigado no cotidiano dessas mulheres rurais. Também é apresentada uma análise das relações de classe e gênero que persistem na situação de marginalização, mas que ancoram a transformação de suas vidas a partir do reconhecimento de suas identidades e do seu território. E, por fim, considera-se o Território da Lã no Rio Grande do Sul como esse espaço simbólico, interlocutor do saber-fazer da lã e das artesãs, que pode legitimar as conquistas do artesanato em lã como uma referência cultural do Rio Grande do Sul.

*

A gênese da mulher gaúcha

A historiografia da formação do Rio Grande do Sul não privilegia o modo de vida, costumes ou feitos das mulheres rio-grandenses. É notório observar nos documentos oficiais, registros e publicações a condição secundária relegada à mulher perante o varão da terra. Trata-se de uma visão calcada nas ideias do projeto positivista da época e nos escritos

¹ Mestra em Museologia e Patrimônio pelo Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Grupo de Estudos em Memória, Museus e Patrimônio - GEMMUS (UFRGS) CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1794>. E-mail: leledecassia@gmail.com.

dos viajantes que, desde o período colonial, direcionou os historiadores tradicionais a representar de forma marginalizada o homem e a mulher gaúchos, que viviam na conturbada fronteira brasileira (GUTFREIND, 2006). Os poucos registros feitos por viajantes do início do século XIX apresentam mulheres gaúchas como coadjuvantes na sociedade da época, destacadas, principalmente, pela representação sexual.

As indígenas eram retratadas como fêmeas, mercadorias da Coroa Portuguesa. O historiador Protasio Paulo Langer (2006) apresenta a concepção do escrivão da Junta da Real Fazenda, Sebastião Francisco Bettamio, responsável por relatar a vida socioeconômica da região à Coroa, em meados de 1858, que expôs sua percepção sobre o povo guarani-missionário, propondo projetos de cunho civilizatório para a província.

O autor aponta que Bettamio considerava os indígenas como seres naturalmente inferiores ao restante dos homens. Ele foi contra a escola para as meninas indígenas, considerando que esse seria um projeto contraditório à colonização, já que, em sua concepção, as vagas a elas destinadas representariam redução de oportunidades aos brancos do território. Sendo assim, propôs “[...] alugar as fêmeas para servirem aos moradores do Continente, e não constituí-las, ou infundir-lhes tal nobreza, que as faz incorrigíveis, viciosas, e inimigas de trabalhar” (LANGER, 2006, p. 144). Bettamio acreditava que o aluguel das fêmeas e a escravidão dos índios machos seria a contribuição direta dos índios ao projeto liberal e modernizador do continente cisplatino, desonerando os cofres da Coroa.

Do ponto de vista antropológico, Darcy Ribeiro (1995, p.412) destaca que, do ventre da mulher Guarani nasceu o gaúcho do sul do Brasil, Uruguai e Argentina, e que “[...] essa matriz guarani é que forjaria a proto-etnia gaúcha, que, multiplicando-se vegetativamente e ‘guaranizando’ outros contingentes, povoou a campanha e veio a ser, depois, a matriz étnica básica das populações sulinas”. A tradição dos povos originários compreendia a prática da poligamia, a vida nômade e o costume da mulher acompanhar os companheiros nas andanças (GUTFREIND, 2006).

Portanto, os costumes indígenas e a vida árdua nas fronteiras brasileiras eram interpretadas pelos viajantes da época como estado de selvageria. Para Saint-Hilaire (2002), as mulheres não tinham pudor e serviam para os anseios dos homens brancos. O naturalista exemplificava tal atitude das indígenas guaranis do período colonial por meio da subserviência de seu comportamento.

A herança jesuítica aos indígenas guarani compreende, principalmente, o cultivo da terra com mandioca, feijão, milho, trigo e algodão. As mulheres indígenas fiavam e teciam algodão e lã. Confeccionavam vestimentas de algodão e ponchos tipo bichará². De acordo com relatos de padres pré-missionários, os guarani cobriam o corpo com tecido feito de urtiga, tipo pala (DAMASCENO, 1957) e as mulheres indígenas de outras etnias como a guaianá, usavam túnica cobrindo o corpo inteiro. Segundo o engenheiro cartógrafo Saldanha, citado por Damasceno (1957) os índios minuano se cobriam com panos de algodão, no formato de saias da cintura até os joelhos, o que revela um conhecimento indígena da tecelagem do período pré-missionário.

Portanto, essas mulheres cujas existências passaram despercebidas pela História, são o registro de suas existências muito tênue e frágil, e quase não se encontram referências à participação da indígena e da negra escrava na constituição da cultura e das tradições gaúchas. Em sentido oposto, à mulher branca da região da Campanha foi atribuído papel mais significativo na história gaúcha, mesmo que muitas vezes sua origem remetesse ao seu rapto ou ao amancebamento com soldados das tropas fronteiriças.

Essas mulheres, em sua maioria as mais pobres, foram responsáveis economicamente pela região, por meio do trabalho doméstico, como cozinheiras, lavadeiras, ou na produção agrícola, pecuária e têxtil, realizada no âmbito familiar. Mas também as mulheres das camadas mais elevadas exerciam atividades de trabalho devido às frequentes ausências dos homens da família, o que as obrigava à criação dos filhos e à preservação do patrimônio (GUTFREIND, 2006). A manutenção da família vinha muitas vezes do cultivo do algodão e linho ou da criação de ovelhas para a produção da lã.

Os trabalhos manuais eram considerados “prendas domésticas” e faziam parte da educação de todas as mulheres. Fiar, tecer, crocheter e tricotar era rotina em suas vidas. Essas atividades realizadas pelas mulheres açorianas que chegaram ao Rio Grande do Sul a partir do século XVIII resultaram, como legado, na produção de artefatos em lã, linho e algodão. No processo de formação da mulher gaúcha, o artesanato sempre esteve ligado ao cotidiano na região rural no Estado, tanto no Pampa como

² Poncho confeccionado originalmente pelos indígenas guarani-missionários. É feito com lã natural crioula rala, com aparência de um cobertor com franjas e abertura central para a cabeça. Posteriormente confeccionado somente pelas mulheres e usado unicamente por homens indígenas e negros das Estâncias.

nas regiões serranas, com a presença de imigrantes, que praticamente tiveram que sobreviver com as próprias mãos. Assim, os costumes da vida rural tomaram o tempo desses colonos, que tiveram que se dedicar tanto à produção de alimentos quanto à fabricação de ferramentas e utilitários e, das sobras dessa produção caseira, nasceu a comercialização dos produtos artesanais.

As mulheres sempre produziram seu fio de lã crua. Utilizam como instrumentos o fuso de madeira ou roca manual ou elétrica para sua confecção. A produção do fio é a base para uma infinidade de artefatos, elaborados a partir do uso de agulhas, tear e técnicas de feltragem. As artesãs também trabalham na coloração natural do fio da lã, utilizando plantas, cascas ou frutas, obtendo uma diversificada cartela de cores naturais.

As mulheres realizam a confecção dos bacheiros ou xergões³, e também produzem ponchos e cobertores para a proteção do frio da região. Segundo relatos das artesãs, é muito difícil trabalhar com a lã, sendo necessário cardar e pentear, fiar em roca para produzir o fio e tecer em tear de *pente liço*,⁴ vertical ou com pedal. Como esse processo demanda muito tempo, poucos resistem em realizar todo o ciclo, mas, mesmo assim, ainda existem artesãos que conservam a tecelagem rudimentar no tear de taquara ou prego para a confecção de peças.

O crochê e o tricô também são técnicas muito utilizadas para trabalhar fios de lã ou algodão no artesanato. Necessariamente, não demanda muitos equipamentos para produção e é possível trabalhar em praticamente qualquer local com o uso de agulhas e novelos de fios. É costumeiro encontrarmos em feiras de artesanato uma grande quantidade de artesãs que fazem este trabalho manual e que aprenderam com suas mães e avós.

Outra técnica muito trabalhada com a lã de ovelha é a feltragem. O feltro⁵ é considerado o tecido não tecido mais antigo do mundo, certamente anterior à tecelagem. A técnica foi difundida pelos povos nômades da Ásia Central com a domesticação dos carneiros, posteriormente praticada pelos povos eslavos, germânicos e romanos (PEZZOLO, 2013).

3 Tapete tecido com lã natural para chão ou montaria.

4 Peça parte do tear parecida com um pente, mas que serve para suspender o fio da urdidura para começar a tramar.

5 Resulta do empastamento de fibras de lã ou similares, por meio da ação combinada de agentes mecânicos e produtos químicos, sem que haja trama de fios. Por não desfiar, pode ser cortado em qualquer direção (PEZZOLO, 2013, p. 305).

O Rio Grande do Sul tem uma grande diversidade de artesanato devido à mescla de grupos étnicos que viveram e vivem na região. A relação desses povos imigrantes com os povos tradicionais habitantes da terra proporcionou uma rica cultura que hoje compreende a cultura rio-grandense. A possibilidade de cultivar a terra e explorar a matéria-prima local extraída da natureza deu mais força ao trabalho artesanal que, primeiramente, era destinado às utilidades domésticas e, posteriormente, estendeu-se para o comércio e a sobrevivência desses grupos. Do passado para o presente foram grandes transformações, indo do rudimentar ao contemporâneo, e o que devemos buscar para o futuro é, talvez, o reconhecimento desse trabalho artesanal como base da cultura gaúcha.

Entre saberes e fazeres da mulher rural gaúcha

Desde sempre as atividades ligadas aos trabalhos manuais, reunidas e praticadas na intimidade do lar, são consideradas “naturalmente” atividades do universo feminino. Dentro desse conjunto, que engloba o cuidado com o marido, com os filhos, com a casa, estão os afazeres domésticos e a produção de artefatos para uso familiar. O artesanato encontra-se como um espectro nesse contexto que resulta na formação da mulher gaúcha e do seu próprio trabalho.

Sendo assim, as mulheres sempre trabalharam, mas, historicamente, seu trabalho foi pouco registrado na base da história da Humanidade. Existe uma invisibilidade enraizada socialmente no que diz respeito ao trabalho feminino praticado no ambiente privado e familiar. Entre as mulheres do meio rural constata-se uma invisibilidade ainda maior em que, apesar de terem sempre trabalhado muito, nunca foram reconhecidas. A literatura não as coloca em posições de sujeitos históricos e tampouco aparecem.

Conforme Conte (2008), “Os livros que tratam dos trabalhadores do campo, literatura bastante recente, não trazem as mulheres como sujeitos históricos. Aliás, elas pouco aparecem”. E, assim, “o que não é visto, não é lembrado”, como informa o ditado popular.

Portanto, é possível associar o paradoxo moderno que busca na separação das classes sociais e no embate entre gêneros o poder de subjugação. Essa ruptura histórica converte-se na manipulação, por exemplo, de repertórios do contexto da cultura popular. Conforme Arantes

(2006), o paradoxo moderno configura-se na manipulação desses repertórios manifestados na cultura popular.

O popular é excluído da sociedade no sentido de não ser reconhecido e de não ter patrimônio, por ser associado à pré-modernização e secundário (CANCLINI, 2005). Segundo o autor, o processo de constituição da modernidade são cadeias de oposição: moderno versus tradicional, culto versus popular e hegemônico versus subalterno. Nesse contexto de constantes conflitos, as invisibilidades instauram-se através das lutas de classes, gêneros e etnias. Mas é no campo da cultura popular que se localiza o artesanato como práticas culturais realizadas em sua grande maioria por mulheres.

Ainda hoje, essas práticas são consideradas curiosidades populares do passado, sendo comum pensar em certa homogeneidade do conjunto das mesmas, o que resulta em outro paradoxo moderno, que sugere serem os trabalhos manuais realizados por mulheres e os intelectuais realizados por homens, de forma isolada e distante entre cada gênero.

Mas foi exatamente a tradição com agulhas e fios uma das condições que permitiu que as mulheres ingressassem na indústria, recebendo menos do que os homens e praticando atividades devido a sua “natureza feminina”: habilidade manual, paciência e delicadeza, resultados de uma vida na sociedade moderna associada ao fato de ser mãe, dona do lar, fazer artesanato, entre outras coisas (KERGOAT, 1982).

Essas relações baseadas na divisão sexual do trabalho e que constroem a estruturação do poder masculino, conforme Conte (2008), vão além da relação homem-mulher. Considera-se que, de certa forma, trata-se de um conceito que se naturaliza nas mulheres e na sociedade, criando uma espécie de vitimização e menosprezo do feminino, o que passa despercebido entre a maioria delas. É o caso da mulher do campo, em que a inferiorização é dupla, por ser mulher e ser do campo.

Ainda há poucas investigações no cenário nacional que colaborem na formação de uma perspectiva mais inclusiva das mulheres na sociedade. De acordo com Marques e Silva (2018) foi realizada, desde 2006 a 2016, na BVS-Psi – Biblioteca Virtual da Saúde e Psicologia Brasil⁶, uma inexpressiva publicação de estudos científicos utilizando os termos “mulheres rurais” e “trabalhadoras rurais”.

⁶ MARQUES, Gabriel; SILVA, Denise. Invisibilidade das mulheres trabalhadoras rurais: as produções científicas da psicologia no Brasil. *Psicol. estud.*, v. 23, p. 1-16, e41050, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/download/41050/pdf>>. Acessado em: 16 de Jun. 2019.

Os estudos localizam-se em somente nove das 27 unidades federativas do País, sendo que a maioria dos pesquisadores concentra-se na região sul do Brasil. Outro ponto relevante observado pelas autoras é que as mulheres que participam dessas manifestações sociais encorajam-se com suas conquistas, apesar da preocupação referente à sua saúde, uma vez que, como alertam os pesquisadores, o trabalho contínuo no campo, juntamente com o doméstico, impõe a elas consequências psíquicas e físicas. Sendo assim, a mulher apropria-se das atividades que são consideradas de baixo valor social.

O “fazer” (grifo da autora), que historicamente não exige intelecto, e sim habilidade, conforme exposto anteriormente, são atividades inatas à mulher e que, junto a ela, permanecem ocultas. Esse “fazer”, que muitas vezes vem com um desprezo, nada mais é do que a sua trajetória de vida condicionada e que desde a infância conecta-a com a natureza.

Entretanto, para ocorrer a desnaturalização desse pensamento que estrutura o poder masculino como soberano, seria importante a reconexão das mulheres com a sua natureza, reconhecendo seu aprendizado e conhecimentos como fontes do poder feminino. A apropriação dessas vivências, não como condição relacionada à incapacidade da mulher, e sim como uma unidade de conhecimento, simbologia e pertencimento ao território, pode ser uma forma de resistência (CONTE, 2008).

A falta de escolarização da mulher rural também traz dificuldades no campo da inserção desses saberes e fazeres artesanais como fonte de desenvolvimento econômico local. Geralmente, esse processo ocorre através das políticas públicas que incentivam o empreendedorismo rural sem tentar compreender o contexto da mulher rural.

Mas essa não é a realidade da maioria das mulheres rurais que, por mais que participem das atividades proporcionadas pelas políticas públicas, permanecem invisíveis para o Estado. Isso ocorre porque os agentes públicos que vão ao encontro dessas mulheres não compreendem a valoração de seu meio ambiente, nem do seu cotidiano e, menos ainda, de seus saberes e fazeres.

Outro ponto importante a ressaltar é que várias dessas artesãs conseguem superar a sua própria barreira e o trabalho com o artesanato em lã ao ressignificarem suas próprias vidas, tornando as suas produções como uma representação de si próprias.

É este um fator que contribuiu significativamente para uma maior interação e acesso aos grupos provenientes das políticas públicas para a agricultura familiar. Todavia, deve ser ressaltado que são simples instrumentos, que não substituem os seus conhecimentos ancestrais, suas origens e o meio em que vivem. Não se trata de uma política pública que as fortaleça como cidadãs, que as reconheça como sujeitos de suas próprias vidas e que, especialmente, contribua para a melhoria de suas perspectivas de mundo.

É preciso assumir a identidade cultural como mulher artesã rural e se reconhecer nela de maneira que isso se transforme em uma força feminina. Trata-se da cultura que se conceitua pelo meio ambiente onde se vive e pelos saberes e fazeres da expressão humana, com os conhecimentos sendo transmitidos de uma geração para outra. É o poder feminino reconhecido na sua identidade cultural que acumula experiências de gerações anteriores e que forma o seu patrimônio cultural no tempo e no espaço.

Essa identidade cultural, que é encontrada em cada peça, pode acionar o passado, a memória, a identidade daquela região. O valor cultural desse conhecimento está agregado à relação espacial de uma coletividade ou de uma comunhão em torno desses saberes e fazeres de um território. A identificação do artesanato como prática e manifestação cultural da identidade coletiva feminina pode ajudar na consolidação estratégica de um posicionamento feminino. As mulheres, principalmente rurais, precisam recolocar-se na sociedade, buscando no poder feminino de suas identidades culturais um caminho de não aceitação daquilo que as inferioriza, quanto à sua condição de ser mulher e ao seu trabalho. E utilizar o espaço ou o seu território para proporcionar o enraizamento por meio da sua identidade cultural, reunindo a todas pelo mesmo sentimento de pertença àquelas práticas e manifestações culturais e aquele território em comum (BONNEMAISON, 2000). Isso também poderá pactuar para a visibilidade dessas mulheres do campo e assim terem o reconhecimento de suas histórias.

Em busca do Território da Lã: a conquista feminina como referência cultural do Rio Grande do Sul

A necessidade de abrigo num clima rigorosamente frio no inverno, e da utilização dos *apetrechos*⁷ para o trabalho no campo, na lida com o gado, além da contribuição da lã como matéria-prima disponível na região, foram os fatores que contribuíram para o desenvolvimento das técnicas do artesanato em lã, praticadas principalmente pelas mulheres e transmitidas entre elas por várias gerações.

A criação das peças de forma artesanal abastecia o mercado local, mas sem significativas movimentações econômicas, mesmo porque eram vestimentas e artigos bastante rústicos, utilizados nos séculos XVIII, XIX, até meados do século XX, por índios, negros, peões de estância e trabalhadores rurais. Era esse um cenário comercial pouco expressivo, construído a partir das necessidades do cotidiano da população mais pobre. Entretanto, por mais que se possa perceber certo dinamismo no artesanato do Rio Grande do Sul, acaba-se reiterando as fronteiras físicas da região. Isso reforça a ideia de tradição imutável, sendo difícil um reconhecimento como referência cultural no restante do País.

Ao pensar no Rio Grande do Sul, é visível o imaginário do gaúcho cristalizado e todas suas representações, também enraizadas por este imaginário. Portanto, a questão territorial é complexa, mas, nesta pesquisa, foi proposto analisar a dimensão simbólica do artesanato rio-grandense a fim de identificar elementos para a construção do Território da Lã do Rio Grande do Sul, sem estereotipar a diversidade do artesanato gaúcho.

A identidade cultural do povo gaúcho é base para a construção desse território. Sendo assim, considerar o artesanato como referência cultural reforça a tese de um território rio-grandense onde o artesanato é objeto repleto de representações simbólicas. Nesse sentido, define-se como o Território de Lã do Rio Grande do Sul um espaço carregado de subjetividade, que tem seu patrimônio cultural atrelado à biodiversidade local e às origens. Assim, o espaço do território como patrimônio busca a resistência da dimensão política do patrimônio cultural.

Como já foi visto, existe uma força identitária resultante das relações socioespaciais. Di Méo (1998) conceitua território por meio das noções de espaço social e vivido. O espaço social é o lugar de entrelaçamento onde ocorrem as relações sociais e espaciais. O espaço vivido é o espaço subjetivo da relação existencial que o indivíduo estabelece com a terra. Ele

⁷ Acessórios; conjunto das coisas ou do que é necessário a certos usos: apetrechos de viagem. Adereços; o que se necessita numa produção teatral. Munições; quaisquer instrumentos de guerra. Fonte: Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/apetrechos/>>. Acessado em: 10 de jun, 2019.

afirma que a identidade é retroalimentada continuamente nessa relação individual e social com o espaço vivido de cada sujeito e contribui para a forma cultural dessas relações espaciais e sociais. É o espaço impregnado de valores culturais que expressa o pertencimento de cada indivíduo a algum grupo, sendo concretizado pela visibilização das práticas, das representações e dos espaços imaginários dos atores envolvidos (DI MÉO, 1998; BONNEMAISON, 2000).

Desse modo, o conceito de território não está atrelado a um espaço físico e sim a uma percepção do poder, conforme Haesbaert (2008), tanto no sentido político quanto no simbólico do uso do espaço vivido. O sentido político remete ao poder de dominação, controle das pessoas e espaços. E o sentido simbólico refere-se à apropriação do espaço vivido. Nesse contexto, considerar os aspectos da identidade e do território é importante para a compreensão das dimensões constituintes do artesanato gaúcho como bem cultural imaterial do patrimônio cultural. A identidade do Rio Grande do Sul está atrelada à sua terra física e geológica, que se configura como o vasto campo do Pampa Gaúcho. Em contraponto ao resto do Brasil, o gaúcho é do frio e é importante compreender como ele se entende em relação ao frio e suas representações. O frio e tudo que se conecta a ele, os campos cobertos por geadas ou estar aquecido com um cachecol de lã, oferece-nos um sentimento de pertencimento ao lugar. Segundo Pace (2006), o sentimento de pertencimento constitui-se em uma rota geográfica ou o significado dos lugares, passados ou presentes, vividos ou imaginados e que são um elemento base da compreensão dos membros da mesma escala geográfica a que pertencem, contribuindo para a mobilização dos indivíduos na formação do patrimônio.

O lugar imaginado para este território cultural configura-se no recorte da pesquisa em que o artesanato em lã crua feito por artesãs gaúchas está presente. O território é a metade sul do Estado, onde se situa a maior parte do bioma pampa, que se caracteriza por uma vegetação baixa, conhecida como pasto e que é propícia para criação de rebanhos ovinos, entre outros animais. A ovelha é a referência por ser a doadora da lã crua, matéria-prima viva, que é a base para produção do fio ou o pelego. As mulheres artesãs rurais dessa região compartilham dos mesmos hábitos da lida campeira tradicional e da paixão pela lã. Existem muitas similaridades entre elas, do ponto de vista do artesanato, bem como o sentimento de continuar a fazer

o artesanato em lã crua por muitos anos.

Essa simbiose entre a biodiversidade regional e os saberes e fazeres rurais típicos locais transforma-se em um conjunto cultural de inúmeras possibilidades. A sobrevivência a partir da fibra natural de forma sustentável, ou seja, utilizando uma matéria-prima viva, como a lã, é o caminho para muitas mulheres artesãs do Pampa. Muitas delas podem enriquecer o produto final, ou seja, o artesanato, buscando o acompanhamento de toda a cadeia de produção da lã, unindo a criação de ovelhas com a produção do artesanato em lã.

Portanto, a lã crua como matéria-prima é arraigada de representatividade para o Estado por questões climáticas, geográficas, econômicas, culturais e sociais. As mulheres, em sua grande maioria, são as detentoras desse saber-fazer da lã natural e até hoje produzem e sustentam suas famílias com o artesanato tradicional e de referência cultural. Sendo assim, o artesanato em lã tem grande difusão regional, além de ser um diferencial de distinção do Estado, em relação às outras regiões do Brasil, na perspectiva do patrimônio cultural.

Desse modo, a formação de um Território da Lã do Rio Grande do Sul retoma os preceitos da valorização das identidades culturais plurais da comunidade regional, por meio de seus saberes e fazeres tradicionais.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BONNEMAISON, Jöel. **La Géographie Culturelle**, Éditions du Cths, Paris, 2000.

CONTE, Isaura Isabel. A invisibilidade feminina. Mulheres Camponesas. **Diplomatique**. Edição 16, 4 de nov, 2008. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-invisibilidade-feminina/>>. Acessado em: 20 de junho de 2019.

DAMASCENO, Athos. Apontamentos para o estudo da indumentária no Rio Grande do Sul. In: **Fundamentos da cultura rio-grandense**. V.2. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia, UFRGS, 1957.

DI MÉO, Guy. **Extrait de géographie sociale et territoire**. Paris: Ed.Nathan, 1998.

GARCÍA CANCLINI. **Culturas híbridas**: estrategias para entrar y salir de la modernidad. 1ed. Buenos Aires: Paidós, 2005.

GUTFREIND, Ieda. O gaúcho e sua cultura. In: GOLIN, Tau; Ieda Gutfreind (Org.); CAMARGO, F. (Org.); REICHEL, Heloisa Jochims (Org.); BOEIRA, Nelson (Org.). **História Geral do Rio Grande do Sul** – Colônia. 2. ed. Porto Alegre; Passo Fundo: Uergs; PPGH-UPF; Méritos, 2006. v. 6. 365p., p. 241-254.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, A. L.; DA COSTA, B. P.; PIRES, C. L. Z.; UEDA, V. (Orgs.). **A emergência da multiterritorialidade**. A ressignificação da relação do humano com o espaço. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Ed. da ULBRA, 2008. p. 19-36.

KERGOAT, Danièle. **Les ouvrières**. Paris: Le Sycomore, 1982.

LANGER, P. P. Projetos civilizatórios e sobrevivência étnica: os guarani-missionários. In: GOLIN, Tau; Ieda Gutfreind (Org.); CAMARGO, F. (Org.); REICHEL, Heloisa Jochims (Org.); BOEIRA, Nelson (Org.). **História Geral do Rio Grande do Sul** – Colônia. 2. ed. Porto Alegre; Passo Fundo: Uergs; PPGH-UPF; Méritos, 2006. v. 6. 365p., p. 135-152.

MARQUES, Gabriel; SILVA, Denise. Invisibilidade das mulheres trabalhadoras rurais: as produções científicas da psicologia no Brasil. **Psicol. estud.**, v. 23, p. 1-16, e41050, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/download/41050/pdf>>. Acessado em: 16 de Jun. 2019.

PACE, Guérin. **Sentiment d'appartenance et territoires identitaires**, L'Espace géographique, France: 2006/4 Tome 35, p. 298-308.

PEZZOLO, Dinah Bueno. **Tecidos**: História, Tramas, Tipos e Usos. São Paulo: Editora Senac, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAINT-HILAIRE, A. de (1779-1853). **Viagem ao Rio Grande do Sul**. Tradução de Adroaldo Mesquita da Costa. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.



SANDRO KA
Reconhecimento II
Louça, 13 x 29 x 12 cm
Coleção particular
Porto Alegre, RS, 2017
Foto: Filipe Conde

A MEMÓRIA LGBTI+ COMO PATRIMÔNIO CULTURAL

Luiz Morando¹

RESUMO

Este texto faz uma breve apresentação do Museu Bajubá, iniciativa digital de musealização de territórios de sociabilidade LGBTI+, e especificamente de sua Estação Belo Horizonte. A partir da perspectiva do patrimônio e da cidadania cultural, aborda-se estritamente a importância de recuperar a memória LGBTI+ belo-horizontina e utilizar o material recolhido como forma de sensibilizar os visitantes do Museu para um processo de invisibilização e subalternização que precisa ser melhor conhecido e interpretado.

*

O processo brasileiro de redemocratização, a partir de 1985, trouxe vários resultados benéficos à nossa sociedade, tanto no sentido de descartar os entulhos autoritários do período de ditadura civil-militar quanto no de reaproximar o Estado brasileiro de nações e valores democráticos. Entre estes benefícios, uma nova Constituição da República foi promulgada em 1988. O texto constitucional trouxe um novo conceito de patrimônio cultural, que passou

a se compor de todos os bens, materiais ou imateriais, individualmente ou em conjunto, que tragam referências às diversas formas de expressão dos distintos grupos constituintes da sociedade nacional (sua identidade, ação e memórias). São os seus modos de criar, fazer e viver; as invenções científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e quaisquer espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e espaços de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico, conforme o elenco meramente exemplificativo do artigo 216 da Constituição (RODRIGUES; MORANDO, 2020, p. 312).

Por outro lado, a mesma Constituição contempla, entre os direitos fundamentais, o direito à memória e à história, associando-o ao campo

¹ Pesquisador independente com projeto sobre memória da população LGBTI+ de Belo Horizonte entre o período de 1946 a 1989. Cofundador do Museu Bajubá. E-mail: luizmorando@gmail.com

da cidadania cultural em seu artigo 5º. Ainda nessa linha de ampliação da noção de patrimônio cultural, em 2010, o Plano Nacional de Cultura (PNC) estabeleceu, entre os seus objetivos,

o reconhecimento da diversidade cultural, étnica e regional; a proteção e a promoção do patrimônio histórico e artístico, material e imaterial; e a promoção do direito à memória, através dos museus, arquivos e coleções e o acesso universal à arte e à cultura (art. 2º, I, II, IV e V da lei n. 12.343, de 02 de dezembro de 2010, de vigência decenal) (RODRIGUES; MORANDO, 2020, p. 313).

Tendo isso em vista, este texto é fundado na intenção de fazer uma breve apresentação do Museu Bajubá - Territórios LGBTI+, uma iniciativa totalmente digital de musealização de territórios de sociabilidade LGBTI+ encampada pelos ativistas Rita Colaço e Luiz Morando. Além disso, será focada, aqui, especificamente a contribuição belo-horizontina para esse projeto.

Há pouco tempo, o museólogo Tony Boita (2020) publicou o volume *Museologia LGBT*, no qual mapeia as iniciativas locais e estrangeiras de musealização do patrimônio cultural LGBT. No caso brasileiro, ele identifica 31 instituições que atuam nesse campo, seja de maneira pontual, episódica, seja de forma programática e regimental. Nesse sentido, o Museu da Diversidade Sexual, de São Paulo, é o que mais se destaca como equipamento efetivo de expressão da cidadania cultural da comunidade LGBTI+, criado em 2012.

O Museu Bajubá começou a se constituir em 12 de junho de 2020. Ele surgiu a partir das pesquisas de Rita Colaço, no Rio de Janeiro, as quais buscavam retirar as personagens LGBTI+ da invisibilidade que a história lhes havia imposto. As pesquisas empreendidas por Rita Colaço tiveram como um de seus efeitos, a partir de 2012, a organização de *walking tours* reconstituindo no centro histórico da capital fluminense os roteiros de territórios de sociabilidade, trabalho e sexo em épocas diferentes. Com a parceria estabelecida com este autor, o Museu Bajubá se ampliou para incorporar e dar visibilidade a outros roteiros LGBTI+. Ainda em sua constituição, por entendimentos com Remom Bortolozzi, fundador do Acervo Bajubá, a proposta foi ampliada para absorver roteiros de São Paulo e Curitiba. Futuramente, há a previsão de criação de roteiros de Campos de Goytacazes (RJ). O Museu permanece aberto a outras cidades que tiverem roteiros para serem viabilizados.

A instituição pode ser visitada no endereço <museubajuba.org>. No website, o visitante tem contato, para além das informações oficiais do Museu – como apresentação, objetivos, proposta, Plano Museológico e equipe –, com dois diferenciais da instituição: um espaço para exposições temporárias e um espaço para abrigar os roteiros de cada Estação, modo como são chamadas as cidades que integram os territórios de sociabilidade descritos.

A primeira exposição temporária foi inaugurada em 5 de agosto de 2021 para celebrar os 140 de nascimento do escritor, jornalista e homossexual João do Rio. A exposição é composta de um texto de apresentação sobre a vida desse intelectual e dez salas temáticas para visita virtual. Para dar forma à exposição, foram feitas pesquisas biográfica, bibliográfica, iconográfica e histórico-cultural sobre aquele autor. A abertura da segunda exposição está prevista para 27 de novembro de 2021, quando se celebram os 55 anos do primeiro concurso de Miss Travesti realizado em Belo Horizonte.

Em especial, o Plano Museológico do Museu Bajubá foi planejado numa concepção de base interdisciplinar, interligando direitos fundamentais, política social (inclusão, reparação, capacitação e geração de renda), pesquisa, educação, memória, história, turismo e museologia social. Compartilha o sentido de que musealizar supõe três ações interseccionais: pesquisar, registrar e comunicar/informar.

No caso específico da Estação Belo Horizonte, o que se pode esperar dos roteiros? Para responder a esta pergunta, gostaria de relatar sobre minha trajetória, pois ela esclarecerá sobre o material que poderá ser utilizado na preparação dos roteiros.

Desde 2002, dedico-me, de forma sistemática, ao desenvolvimento do projeto “Memória das identidades LGBTQIA+ de Belo Horizonte – 1946-1989”, com o objetivo de resgatar, valorizar e divulgar a presença desses atores na história da cidade. Essa pesquisa se sustenta sobre três tipos de fontes: jornalística (rastreamento, no período delimitado, notícias variadas sobre pessoas que se reconhecem com uma forma de sexualidade diferente da cisheteronormativa); autos de processos judiciais (referentes a delitos cometidos por ou contra pessoas pertencentes a esse segmento); e a busca por relatos orais e acervos de pessoas que viveram na cidade naquela faixa temporal.

O marco inicial (1946) guarda relação com o chamado Crime do

Parque – ano em que ocorreu um homicídio de natureza homoerótica bastante pautado pela imprensa e que terminou por revelar a existência de uma subcultura homossexual em um território do Parque Municipal, denominado por seus frequentadores como Paraíso das Maravilhas. O marco final (1969) se refere ao ano em que o suposto autor do crime foi assassinado (Morando, 2008). A imprensa serviu de fonte inicial para o mapeamento dos itinerários de sociabilidade e sexo entre homens homossexuais e bissexuais, lésbicas, travestis, pessoas transgênero e demais formas de identificação das sexualidades dissidentes. A Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa foi o local de memória inicialmente privilegiado, seguindo-se de outros, como os autos dos processos judiciais, fontes iconográficas, cartográficas, órgãos de segurança pública, arquivos públicos, centros de memória, instituições sanitárias, arquivos de jornais ainda em circulação, Hemeroteca da Biblioteca Nacional etc. Fontes orais também foram constituídas, por meio de personagens que viveram na cidade a partir dos anos 1950.

Mediante pesquisa sistemática e disciplinada, foi possível reconstituir não apenas a história das investigações sobre o Crime do Parque, como também as casas comerciais de lazer, os equipamentos urbanos públicos frequentados pelo segmento LGBTI+, as personalidades, os eventos culturais, episódios que já apontavam para uma futura articulação política de pessoas que se reconheciam pertencentes àquele segmento, bem como outros crimes escandalosos e as representações (pseudo)científicas vigentes à época acerca das dissidências de sexo e gênero. Também foi possível apreender como as redes de trânsito, migração e deslocamento eram operadas nos eixos BH-Rio-SP, levando à troca de informações, vivências e experiências. Toda essa gama de dados se entrecruzava, constituindo intensa rede cuja trama era mais fechada ou mais aberta em certos pontos. Esse material ainda gerou uma grande cartografia dividida em bares, boates, cinemas, saunas, pontos de pegação na rua, estabelecimentos *friendly* e organizações LGBTI+ em Belo Horizonte a partir de 1950.

A pesquisa revelou uma realidade labiríntica, ampliada e em várias direções. Esse caráter labiríntico explicita tanto as singularidades das formas de sociabilidade do segmento, quanto a precariedade concernente à guarda e manutenção de documentos públicos no País. Precariedades

mais assustadoras e desoladoras em relação aos últimos 18 anos, entre as quais podem ser citadas: falhas na sequência temporal de material de arquivo; perda de documentos, como diversos livros de registro de delegacias e distritos policiais e de fichas de detenção; conservação deficiente de documentos; inadequação nas condições físicas dos ambientes onde os acervos estão guardados; ausência de informações em diversos órgãos públicos municipais e estaduais sobre o paradeiro e/ou a guarda de material; falha de comunicação entre diversos órgãos quanto à guarda de material; perda de arquivos (sobretudo fotográfico) de jornais extintos; ausência de continuidade em programas governamentais locais e/ou regionais de apoio a instituições de memória; verbas diminutas para manutenção de setores ligados a políticas de patrimônio cultural; ausência de políticas para recebimento, guarda e manutenção de acervos particulares; procedimentos excessivamente burocráticos para acesso de pesquisadores a materiais arquivados e praticamente não acessados ao longo do tempo; despreparo de funcionários para informar e localizar materiais de pesquisa.

O grande volume, diversidade e detalhamento levantado sobre as formas de viver, produzir e resistir desses personagens na cidade de Belo Horizonte tem gerado diversos produtos, como o projeto de escrita de quatro livros, a publicação de artigos em revistas acadêmicas e palestras em eventos universitários e dos movimentos LGBT. A divulgação dos resultados dessas pesquisas tem estimulado novos pesquisadores a se dedicarem ao tema em seus trabalhos de conclusão de curso.

Os livros estão planejados da seguinte forma: um sobre a vida da travesti Cintura Fina na capital mineira, já realizado (MORANDO, 2020); dois sobre as formas de construção da sociabilidade LGBTI+ em Belo Horizonte, nos quais a cartografia levantada se destacaria (um sobre o período 1950-1969 e outro para 1970-1989); o quarto abordará as representações da transgeneridade na cidade (o material coletado revelou rica presença e dinâmica de vivência de pessoas que “mudaram de sexo” desde 1917).

Ao mesmo tempo, será esse material recolhido dos periódicos, autos judiciais e relato que alimentará os roteiros de sociabilidade na Estação Belo Horizonte no site do Museu, determinando a existência de circuitos, deslocamentos, campos geográficos concomitantes. Por exemplo, um roteiro das operações policiais desencadeadas na década de 1960 para

“higienizar” a área central de Belo Horizonte da presença de homossexuais e travestis. Tais operações, chamadas Limpeza ou Saneamento, seguiam um trajeto bastante conhecido, iniciando-se pelo Parque Municipal, passando pela Praça Sete, Praça Rio Branco (da estação ferroviária), zona boêmia, Praça Vaz de Melo, Praça Rui Barbosa (da Feira Permanente de Amostras), Praça Raul Soares, edifício Archangelo Maletta e Parque Municipal. Esse grande roteiro ainda contém minirroteiros; porém, tanto um quanto os outros revelam ações claras de repressão e tentativas de cerceamento de circulação da população LGBTI+ na cidade.

Essas experiências com a história pública têm contribuído para a valorização do protagonismo desses atores, bem como de seu patrimônio histórico, ao mesmo tempo em que promovem a sua autoestima e contribuem para a inclusão e o respeito à diversidade. Ao dar a conhecer a riqueza de seu patrimônio cultural, a proposta do Museu Bajubá sensibiliza para a necessidade de se ampliarem as pesquisas quanto para que os próprios integrantes da comunidade LGBTI+ se apropriem desse patrimônio e trabalhem para a sua preservação.

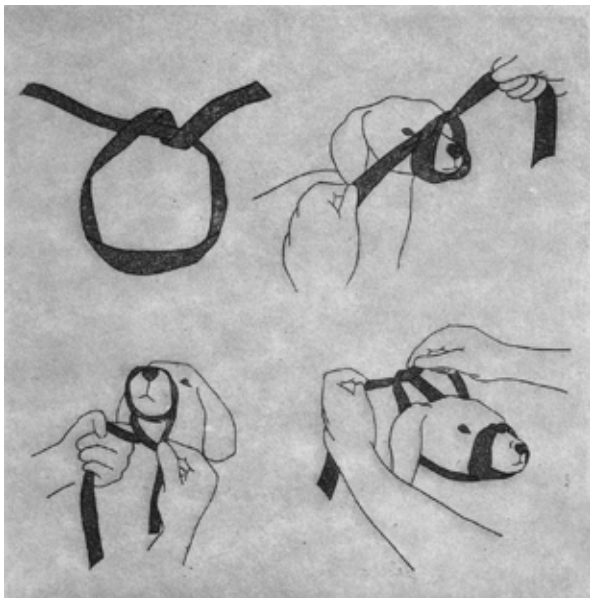
REFERÊNCIAS

BOITA, Tony. **Museologia LGBT**: cartografia das memórias LGBTQI+ em acervos, arquivos, patrimônios, monumentos e museus transgressores. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.

MORANDO, Luiz. **Enverga, mas não quebra**: Cintura Fina em Belo Horizonte. Uberlândia: O Sexo da Palavra, 2020.

MORANDO, Luiz. **Paraíso das Maravilhas**: uma história do Crime do Parque. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

RODRIGUES, Rita de Cassia Colaço; MORANDO, Luiz. Museu do Território Bajubá: uma proposta de cidadania cultural para pessoas LGBTI+. In: SOARES, Bruno Brulon (Ed.). **Descolonizando a museologia**: museus, ação comunitária e descolonização. Paris: ICOM/ICOFOM, 2020. p. 312-322. Disponível em: <<https://sabermuseu.museus.gov.br/e-book-decolonizando-a-museologia-museus-acao-comunitaria-e-decolonizacao-icofom/>>. Acesso em: 11 de set. de 2021.



JOÃO OLIVEIRA
Pequenos ritos secretos II - obstinadamente, escolho não escolher
Gravura em metal
2014

MINHAS MEMÓRIAS

Tony Boita¹

RESUMO

Este texto dedica-se a apresentar uma breve história da minha vida. Ele traz reflexões tristes e indícios de um mundo violento e fóbico. Falarei sobre as ausências e os mecanismos de invisibilização e apagamento de registros e da memória de pessoas LGBTQ+. Em contraposição ao apagamento das memórias, também ressalta-se a necessária tentativa de garantir o direito à memória e à história a grupos historicamente excluídos, embora sejam parte significativa da sociedade.

*

Nasci na cidade de Aragarças, Goiás, e cresci em vilarejos ribeirinhos às margens do rio Araguaia. Trata-se de uma região no centro-oeste do Brasil bastante periférica em relação aos famosos postais. Minha família, majoritariamente composta de mulheres negras, fortaleceu as piadas infames dos meus colegas de rua. Desde então, falava que quando crescesse seria uma mulher, já que era o “bendito ao fruto”.

Assim como outras pessoas de casa, eu auxiliava minha mãe nos afazeres domésticos. Gostava de limpar e lavar louça, adorava ser útil. Minha mãe, avó e tia, trabalhavam durante o dia, e eu ficava feliz em poder ajudar. Mas os vizinhos comentavam porque eu, um menino, fazia o serviço de mulher. Rapidamente minha mãe respondia: - Quando eu morrer, ele saberá se virar.

Na escola não era diferente, odiava futebol. Queria jogar vôlei com minhas colegas. Mas novamente era assediado pelos professores e meninos a jogar o “jogo de homem”. Propositalmente me colocavam no goleiro. Entre bicudas e pontapés, sempre saía ferido e chorando. Nesta época, ganhei o apelido de “mariquinha”. Com isso, minha mãe me trocou

¹ Museólogo, mestre em Antropologia e doutorando em Comunicação pela UFG. Editor da Revista Memória LGBTQ+ e membro da Rede LGBT de Museologia Social. É autor do livro Museologia LGBTQ: Cartografia das Memórias LGBTQ+ em acervos, arquivos, patrimônios, monumentos e museus transgressores. Atualmente é diretor do Museu das Bandeiras, Museu de Arte Sacra da Boa Morte e Museu Casa da Princesa (Ibram/Mtur). E-mail: tonyboita@hotmail.com

de escola algumas vezes, mas a violência permanecia onde quer que eu fosse.

Cresci. Superei a violência do bairro, da escola, do dia a dia. Sobrevivi ao HIV, ao suicídio, ao alcoolismo, à homofobia, ao medo. Talvez nascer em uma família de mulheres possibilitou que eu sobrevivesse a luta diária ao ódio, ao horror e à diferença.

Hoje, com 34 anos, me pego pensando: Como não morri afogado em minhas lágrimas? Como não me suicidei? Como sobrevivi a tamanha brutalidade? Como não fui morto ou assassinado? Como fui corajoso o suficiente para me assumir e sair de casa aos 16 anos? Como não precisei traficar ou me prostituir para sobreviver longe de casa?

Como viver em um país que, diariamente de forma brutal, assassina pessoas, travestis, transexuais, lésbicas, bissexuais e homossexuais? Como sobreviver a violência psicológica, as piadinhas sem fim no mundo do trabalho, a impunidade, a ausência, a invisibilidade?

Viver em um mundo de ódio é ter a certeza de que você não voltará para casa para os braços daquelas pessoas que você decidiu viver. Viver em um local onde sua casa é pichada, apedrejada, é um motivo de não querer viver. Viver entre piadas, desaforos e entender que isso é normal, não é viver. Viver sem memórias LGBTQ+, não é viver.

Como viver em um mundo onde só há o direito de não ter direito (BOITA, 2014, p. 13)?

Memória

Qual a idade da pessoa LGBTQ+ “velha” que você conhece? Caso seja maior que 50 anos você conheceu um sobrevivente de guerra, onde a trincheira é a vida. Chamo assim, uma vez que estas pessoas passaram por alguns fatos históricos em que poucas pessoas sobreviveram, como por exemplo a AIDS, a Ditadura Militar, a Homofobia, a perseguição, a solidão e o abandono. E hoje lutam para garantir uma velhice longe do armário.

Vamos mais longe? Quais memórias você tem de pessoas trans e travestis? Não se espante, de fato, estes registros são ignorados às vezes pelas próprias letrinhas – LGBTQ+. Quando associadas à questão de raça e classe, a invisibilidade é ainda maior. Como exemplo podemos citar a histórica batalha de Stonewall, na qual majoritariamente nos artigos,

exposições e discursos são visibilizados a luta de homens gays – brancos. Pouco se sabe, por exemplo, da luta das mulheres trans e travestis naquela ocasião e em tantas outras. Angela Davis (2018, p. 94), lembra de Miss Major, uma “ídosa negra, transgênera homem para mulher, e ex-presidiária, nascida e criada no South Side de Chicago e ativista veterana. Ela participou da Revolta de Stonewall, em 1969”.

De forma teórica, entendemos que a memória é uma categoria viva, dinâmica, seletiva, documental, manipulável e constantemente em conflito. Para Mário Chagas (2009, p. 47) a memória passa a ser a ferramenta “utilizada para recordar, para comemorar, para garantir a ordem inaugurada (no passado)”. Com isso, criam-se espaços de rememoração ao passado, entre eles os museus, que se tornam ordenadores da memória, dos saberes e das artes (Ibidem, p. 53) e, claro, do poder, do ódio e das fobias. Michael Pollack (1989, p. 10) chama a atenção para as memórias ausentes, aquelas silenciadas, entre elas “os criminosos, as prostitutas, os ‘associais’, os vagabundos, os ciganos e os homossexuais”. Contudo, por ser seletiva, a memória sempre será disputada, surgindo assim relações de poder conforme aponta Mário Chagas (2009). Ressalta-se que as negligências destas memórias resultaram na perseguição e discriminação destes e outros grupos. De fato, as ausências resultam, a médio e longo prazo, em um profundo silenciamento social que perpassa os museus e os patrimônios culturais. Com isso, a memória, através de uma seleção excludente, poderá resultar um efeito catastrófico aos grupos subalternos (SPIVAK, 2010), tais como, a comunidade de pessoas LGBT+.

Para Maria Cristina Bruno (2000) as memórias são fundamentais para a “vivacidade e a força das lembranças individuais e coletivas” (BRUNO, 2000, p. 17). Desta forma, a memória é entendida aqui como um elemento ligado diretamente à materialização/construção da cultura e da realidade vivida. As memórias são permeadas, manipuladas e estruturadas pelo poder (FOUCAULT, 1977; CHAGAS, 2006). Por exemplo, podemos citar as casas de memórias ou museus, espaços criados na modernidade pelo Ocidente para preservar a memória materializada, bem como promover discursos e narrativas oficiais heteronormativas. Nesta chave de significações, é comum vermos as representações de um discurso que visa a manutenção de um passado com sua tradição e conservadorismo, ou seja, o protagonismo hegemônico do homem branco, ocidental e

colonizador, uma representação presente na maioria dos museus e dos patrimônios culturais da humanidade. Mas como essas memórias podem ser influenciadas pelo poder do Estado?

A memória manipulada pelo Estado é uma prática do poder. Para Anamaria Marcon Venson e Joana Maria Pedro (2012), a memória é uma invenção estimulada pelas relações de poder. Segundo as autoras, o “ato de rememorar se configura dentro de uma relação de poder” (VENSON; PEDRO, 2012, p. 126-127), afinal, tudo que lembramos ou esquecemos está contido ou ainda é construído em uma teia de lembranças e esquecimentos “determinadas por referenciais culturais” (Ibidem, p. 127), além de serem forjadas pelas relações de poder. Para elas, “aquilo que entendemos como memória, e o próprio uso da memória como fonte de um conhecimento produzido, são práticas datadas e dimensionadas por relações de poder” (Ibidem, p. 126). Portanto, para as autoras, a memória é prática e está diretamente ligada com as relações de poder.

Por sua vez, como estratégia há o apagamento das memórias. Segundo Adrienne Rich (2010, p. 25), apagar os registros são “(...) métodos pelos quais o poder masculino é manifestado e mantido”. Curioso notar, que as sexualidades e identidades humanas estão distantes de um padrão museal, estabelecido nos espaços de memória, uma vez que esses locais visam controlar e normatizar os corpos e mentes. Estimuladores da heterossexualidade compulsória (RICH, 2010), as instituições de memória estimularam e ainda estimulam “(...) a destruição de registros, memória e cartas documentando as realidades da existência lésbica” (Ibidem, p. 24), bem como, o “apagamento da existência lésbica (...) na arte, na literatura (...)” (Ibidem, p. 26). Ressalta-se que estas ausências fortalecem o apagamento, o silenciamento, a perseguição e a discriminação das lésbicas. Por fim, a ausência das memórias lésbicas, ocasionadas pelo apagamento, resulta a longo e curto prazos em um profundo silenciamento social que perpassa pela memória e pelo patrimônio cultural.

Portanto, a memória é seletiva, e essa seleção é excludente, em especial pela necessidade de assegurar aquilo que os grupos dominantes consideram como bons costumes e suas tradições, negando direitos para o presente e futuro para todos os que não enquadram nos panoramas construídos.

Violência ou Morte?

Em março de 2019, a Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexual – *ILGA* publicou o seu relatório anual sobre a dignidade humana e a criminalização de pessoas LGBTQ+. Segundo o relatório, 70 países no mundo criminalizam a comunidade LGBTQ+, onze destes ainda aplicam a pena de morte. Em contrapartida, 203 países no globo possuem algum direito ou algum tipo de medida protetiva.

Somente em 2020, conforme aponta o Grupo Gay Bahia, foram assassinados 237 LGBTQ+. Ressalta-se que nesta análise não foram incluídas as pessoas mortas por diversos erros médicos, muito comuns em pacientes soropositivos, assim como não foram incluídas as pessoas LGBTQ+ que se suicidaram.

Tais dados evidenciam uma estratégia de Estado de apagar “tudo que não presta”². A ausência de políticas públicas que garantam às pessoas LGBTQ+ a dignidade humana, acompanhado, por outro lado, do discurso de ódio de políticos, empresários e pessoas midiáticas, resultam no alto índice de mortalidade, em especial, de pessoas LGBTQ+ periféricas, negras e jovens. Dessa forma, ao eliminar a juventude LGBTQ+ hoje, o Estado elimina futuras vidas, memórias e a possibilidade de amanhã para esses jovens

Um arco-íris no fim do túnel?

No dia 13 de junho de 2019, o Supremo Tribunal Federal, equiparou a HomoLesboTransfobia como crime de racismo. Agora, na teoria, além dos espancamentos e assassinatos, até mesmo piadas e ameaças poderão levar uma pessoa para cadeia e/ou a pagar uma multa. *Escrevo esse texto ouvindo aqueles homens e mulheres proferindo seus votos. Meu coração está acelerado.*

De fato, isso não paga o que sofremos ou resolverá todo o problema. Mas, ao menos, garantirá que a nossa juventude e aquelas outras pessoas que virão tenham uma vida com uma maior proteção, pautada na liberdade e na segurança. Fico emocionado só de imaginar um país onde as pessoas LGBTQ+ possam sentar-se em um comum banco de praça, numa mesa de bar, em um assento de ônibus ou no sofá de suas casas sem correrem o

² Discurso proferido pelo deputado federal do Rio Grande do Sul em novembro de 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/02/em-video-deputado-diz-que-indios-gays-e-quilombos-nao-prestam.html>> Acesso em: 9 jun. 2019.

risco de serem devorados pelo ódio. Ou, ainda, possam caminhar nas ruas de mãos dadas, de modo tão consensual que nem mesmo se será notado.

Talvez, como o sonho narrado em “Go West” por Village People nos fins dos anos setenta, nos sirva de inspiração. Naquele período, nos Estados Unidos, a AIDS estava chegando para ceifar milhares de vidas, em especial de pessoas homossexuais. Acompanhando a doença estavam diversas crises políticas e sociais e uma expressão LGBTfóbica generalizada na sociedade.

No Brasil, não foi diferente, a AIDS assolou-se em um turbulento período brasileiro. Mas o luto fortaleceu os sobreviventes. De fato, a contracultura, somada ao advento da AIDS, transformou as vidas, memórias e histórias de pessoas gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

Não é à toa que ainda hoje lembramos destes acontecimentos históricos e memoráveis. Convenhamos, as pessoas LGBT+ que nos antecederam fizeram um bom trabalho para registrar suas memórias na sociedade. Hoje comemoramos 50 anos de Stonewall e tantas datas e marcos célebres – que venham mais conquistas para termos mais festas³.

Não tivemos avós para nos contar felizes lembranças do passado, mas tivemos amigos que nos narraram esses acontecimentos. Não fomos à guerra, mas enfrentamos a morte disfarçada de vírus e gente LGBTfóbica. Não somos rápidos, mas confrontamos, resistimos e, quando necessário, fugimos das perseguições diárias do nosso cotidiano. É nessa maré que vivem os sobreviventes.

Se antes lutamos por direitos fundamentais, hoje lutamos pela garantia da dignidade humana.

3 Para saber mais sobre estas memórias, visite o site da Revista Memória LGBT em www.memorialgbt.org

REFERÊNCIAS

BOITA, Tony Willian. **Memória LGBT: Mapeamento e Musealização** em Revista. 2014. 62 f. TCC (Graduação) – Curso de Museologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://www.cienciassociais.ufg.br/up/106/o/TCC_Tony_Museologia_UFG_2014.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BOITA, Tony Willian. **Cartografia etnográfica de memórias desobedientes**. 2018. 211 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9364>>. Acesso em: 09 mai. 2019.

BRUNO, Maria Cristina de Oliveira. **Museologia: a luta pela perseguição ao abandono**. São Paulo, 2000 (tese de livre docência/ Universidade de São Paulo).

CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó, SP: Argos, 2006, 135 p.

___, Mário. MEMÓRIA E PODER: DOIS MOVIMENTOS. **Cadernos de Sociomuseologia**, América do Norte, 19, Jun. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/k6Ep4t>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1** – a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil: Relatório 2013/2014/2015/2016/2017/2018/2019/2020/2021**. Disponível em: <<http://homofobiamata.files.wordpress.com/2014/03/relatc3b3rio-homicidios-2013.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

ILGA. **Maps: sexual orientation laws**. 2019. Disponível em: <<http://ilga.org/mapssexualorientation-laws>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

RICH, Adrienne. "Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica". *In: Revista Bagoas*, n. 10. Natal: UFRN, 2010.

SPIVAK, Gaiatry. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VENSON, Anamaria Marcon; PEDRO, Joana Maria. Memórias como fonte de pesquisa em história e antropologia. *In: História Oral*, V. 15, n.2, p.125-149. 2012.



SANDRO KA
Nonsense
Gesso e plástico, 44 x 28 x 18 cm
Porto Alegre, RS, 2017
Foto: Filipe Conde

PATRIMÔNIO E MUSEUS



PAULESTINOS
Vendo sua memória
Lambe lambe
Ilha Comprida, SP, 2021
Foto: Ananda Giuliani

DES MANIÈRES NON HÉGÉMONIQUES DE PENSER LES MUSÉES ET LE PATRIMOINE EN BELGIQUE: LES MUSÉOLOGIES INSURGÉES

Manuelina Maria Duarte Cândido¹

Mélanie Cornelis²

Édouard Nzoyihera³

RÉSUMÉ

Ce texte est un des résultats du projet «**Les muséologies insurgées : échanges entre Brésil et l'Europe**», conçu à l'Université de Liège, au cœur du Service de Muséologie. Ce projet s'intéresse aux nouveaux sujets de la Muséologie du 21^e siècle et il questionne la Muséologie belge sur base de concepts et pratiques pouvant être envisagés comme insurgés. Nous présentons des réflexions apparues au fil de nos discussions à propos des divergences entre les mondes des musées et du patrimoine en Belgique et au Brésil. À la lumière de ces données, nous nous interrogeons sur la place laissée au citoyen belge ou étranger pour s'emparer des codes du musée. Entre les aspects mises en perspective, nous soulignons, par exemple, l'ouverture du champ muséal, le cadre disciplinaire ou interdisciplinaire où chaque pays place la Muséologie et, finalement. Comment une ouverture aux épistémologies du sud peut contribuer au renouvellement de la Muséologie européenne.

*

Ce texte est un des résultats du projet « **Les muséologies insurgées: échanges entre Brésil et l'Europe** », conçu à l'Université de Liège, au cœur du Service de Muséologie. Il réunit des chercheurs liés ou non à l'Université,

1 É professora de Museologia da Universidade de Liège, na Bélgica, e Administradora do Embarcadere du Savoir. Encontra-se licenciada da Universidade Federal de Goiás, onde é docente de Museologia e atua como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Faz parte do board do ICOFOM LAC. Coordenou o Núcleo de ação Educativa do Centro Cultural São Paulo, dirigiu o Museu da Imagem e do Som do Ceará e o Departamento de Processos Museais do IBRAM. E-mail: mmduartecandido@uliege.be.

2 É diplomada em Museologia pela Universidade de Liège, ou seja, possui um mestrado. Depois de ter gerido as coleções científicas da Universidade de Liège ela dirige, atualmente, o Espace Muséal d'Andenne, um museu de território. E-mail: cornelis.melanie@ceramandenne.be.

3 É licenciado em História - opção ensino e pesquisa pela Universidade Nacional do Burundi, realizou um mestrado em História da Arte e Arqueologia com especialidade em Museologia pela Universidade de Liège. Atualmente é doutorando em Museologia nesta mesma universidade. Suas pesquisas têm por assunto a Decolonização do sistema ocidental de museu na África Oriental. E-mail: enzoyihera@uliege.be.

dont leurs auteurs du présent article. Ce projet s'intéresse aux nouveaux sujets de la Muséologie du 21^e siècle qui prend racine dans les vagues de renouvellement de la Muséologie du 20^e siècle mais aussi aux sujets muséaux et patrimoniaux émergents en faveur d'épistémologies symétriques et dé-coloniales. Il questionne également la Muséologie belge sur base de concepts et pratiques pouvant être envisagés comme insurgés (DUARTE CÂNDIDO, CORNELIS, NZOYIHERA, 2019).

Étant donné que ce texte se dirige vers un public international, il est nécessaire d'introduire notre analyse par une description factuelle de la Belgique (principalement le Sud du pays, la Wallonie) et du Brésil et de leurs paysages muséaux respectifs. Quelques études de cas africains seront également mises en exergue dans ce projet afin d'ouvrir la réflexion à ce qu'il est pratiqué sur un troisième continent.

Nous souhaitons insister sur quelques aspects. Nous présentons ici humblement des réflexions apparues au fil de nos discussions à propos des divergences entre les mondes des musées et du patrimoine en Belgique et au Brésil. La démarche se base sur des échanges de pratiques tenant compte des limites potentielles relatives aux réalités d'un pays européen comme la Belgique. L'hétérogénéité culturelle des auteurs (Amérique latine, Europe et Afrique) invite à percevoir les contours du contexte socio-politique-culturel d'un renouvellement conceptuel et pratique du champ muséal. Elle permet également un mouvement de valorisation des épistémologies du Sud (SANTOS, 2011). Pour ne pas réitérer des expériences précédentes ayant inspiré les origines de la Muséologie sociale contemporaine, nous en citerons uniquement quelques moments emblématiques comme la création du premier écomusée, en 1973, à Creusot-Montceau-les-Mines, la 9^{ème} Conférence générale de l'ICOM (1971) réalisée entre Paris, Dijon et Grenoble, ayant pour titre « *Musée au service de l'homme aujourd'hui et demain* », la Table Ronde de Santiago du Chili, de 1972, et les expérimentations telles que Casa del Museo (Mexique), Anacostia Neighborhood Museum (Washington, États-Unis), et d'autres expériences en Afrique telles que les banques culturelles.

Un aperçu du contexte muséal en Afrique du Sud

La création du Musée du District Six illustre le recours au musée comme

instrument de revendication et d'insurrection. En 1966, le District Six fut déclaré secteur des blancs et les déplacements forcés de la population eurent lieu dans les années 1970 et au début des années 1980. Ce quartier central du Cap a vécu l'évacuation de 60.000 personnes du cœur de la ville. Quand l'Afrique du Sud devint une démocratie en 1994, les anciens habitants du District Six ont inauguré un musée communautaire dans l'Eglise méthodique. L'action culturelle de ce musée est centrée sur la revendication des terres de ce quartier. Ledit musée se définit ainsi comme un espace de débat et de revendication (RASSOOL, 2006, p. 8).

Au Kenya la tentative de création d'un musée communautaire n'a pas abouti mais le processus est pertinent en raison de l'approche insurgée du musée qu'il permet d'entrevoir. Les Nubiens de Kibera ont tenté de créer un musée communautaire et se sont heurtés à certains obstacles. Les Nubiens sont des descendants des soldats soudanais, recrutés par l'autorité coloniale pour pacifier le Kenya et l'Ouganda. Certains d'entre eux habitent un bidonville de Nairobi (Kibera). Suite à leur loyalisme envers le colonisateur et malgré une présence de longue date au Kenya, les Nubiens ne sont pas reconnus comme une ethnie officielle du Kenya. Cette communauté a ainsi tenté de créer un musée à Kibera dédié à sa culture (OLIVIER, 2011, p. 129). Le projet traitait le musée comme une plateforme qui sert le dialogue ou la contestation au sein même de la communauté et à l'extérieur. Le musée se voulait ainsi le véhicule de revendications d'appartenance à la citoyenneté kenyane et de revendication de légitimité d'occupation ou de définition territoriale (OLIVIER, 2011, p. 141.). Cette quête de territoire a tout d'abord conduit les Nubiens à investir des institutions d'autodéfense culturelle pour faire exister leur imaginaire communautaire puis à entretenir une conscience de patrimoine. Ce sont ces réseaux qui ont été activés pour organiser les débats relatifs à la création d'un musée nubien (GIRAULT, 2016, p. 123).

Les Nubiens, qui s'identifient en tant que communauté par leur histoire militaire ainsi qu'à leur adhésion à un Islam souple, ont recours au musée ou au patrimoine comme outil de revendication et de contestation. Ce projet n'a pourtant pas été retenu par les bailleurs de fonds. Ces derniers ne souhaitaient pas apporter du soutien à un projet qui renvoie à un passé douloureux (les luttes coloniales) et à une situation de grande pauvreté difficile à mettre en scène. En outre, ce projet risquerait de créer de très nombreuses tensions avec d'autres populations telles que les Luo et Luhya

qui habitent le même bidonville de Kibera et qui revendiquent également une valeur identitaire (GIRAULT, 2016, p. 122-123). Aussi, le musée tel qu'il a été conçu serait le marqueur d'une emprise territoriale sur les autres communautés (OLIVIER, 2011, p. 141).

Cette étude de cas permet de démontrer les tensions et les pouvoirs qui pèsent sur la création de musées en terre africaine et la distance qui les sépare inévitablement de la prétendue neutralité souvent poursuivie par les institutions européennes.

Le paysage muséal en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)

La Belgique est un pays de moins de 31 000 km² occupé par environ 12.000.000 (janvier 2019) d'habitants. Il est divisé en trois communautés linguistiques et culturelles : la Flandre (Belgique néerlandophone au nord), la Wallonie (Belgique francophone au sud) et la Communauté germanophone (à l'est).

Dans notre projet, nous développerons uniquement la situation du sud du pays soit un territoire d'environ 17 000 km² (comprenant Bruxelles) habité par moins de 4.300.000 d'habitants⁴. En 1984, un décret choisit Bruxelles comme capitale de la Fédération Wallonie-Bruxelles, soit la partie francophone du pays, et de ses différentes institutions. La FWB compte, en 2019, environ 500 musées répartis sur le territoire dont près de la moitié d'entre eux se trouvent en Provinces de Liège (25%) et de Hainaut (25%). La capitale belge relève 19% des musées du périmètre concerné. Une très grande majorité d'entre eux sont organisées en ASBL (Association sans but lucratif) émanant ou non des pouvoirs publics (asbl par-communales ou para-provinciales). Ce type d'organisation offre aux musées une plus grande souplesse d'action et une certaine autonomie mais accentue la dépendance des pouvoirs publics, notamment en termes d'emploi. Notons que les structures politiques des musées en Wallonie reproduisent le découpage administratif du pays. Le pays est divisé en entités : les Régions (wallonne, flamande, Bruxelles-Capitale), les Communautés (Fédération Wallonie-Bruxelles, Communauté flamande et Communauté germanophone), les Provinces (cinq en Flandres et cinq en Wallonie) et les Communes (589 au total)⁵. L'état fédéral étant le niveau de pouvoir le plus important. Notons que Bruxelles fait partie des

⁴ http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=fwb_gographie_donnes

⁵ <http://www.levotepourtous.be/la-belgique>

Communautés FWB et flamande mais ne fait partie d'aucune Province. Il existe dès lors des musées dit « communaux » liés à une Commune, des musées dits « provinciaux » liés à une Province ainsi que quatre musées dits « fédéraux »⁶. Le Musée royal de Mariemont est également l'Établissement scientifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 1981.

La FWB, via le Conseil des Musées, octroie des subventions de fonctionnement aux musées et institutions muséales reconnus selon les dispositions du décret du 17 juillet 2002. Ces subventions sont liées à la catégorie de reconnaissance (A, B, C, institution muséale, mise en conformité et création muséale) et c'est l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française (appelée Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2011) du 22 décembre 2006 qui définit les critères à remplir par catégorie. Ce décret a été réédité en 2020, fixant de nouvelles conditions. Pour bénéficier de cette reconnaissance, les musées et institutions muséales doivent remettre volontairement à la FW-B, une demande de reconnaissance. Quand celle-ci est accordée, elle est valable pour une durée de quatre ans et peut être renouvelée au terme de cette période. En 2018, près de 80 musées et institutions muséales étaient reconnus. A titre informatif, cela représentait environ 70% du budget total octroyé par la FW-B au secteur culturel et des arts plastiques, soit un peu moins de 18 millions d'euros en 2015.

Il est nécessaire de préciser le rôle et le champ d'action de la FWB dans le monde culturel en Belgique francophone. Elle a pour mission de « créer les conditions du développement de l'accès à un ensemble le plus diversifié de pratiques artistiques, créatives et culturelles, pour un maximum de citoyens, acteurs et consommateurs via un soutien financier, promotionnel, matériel et formatif aux personnes et organismes qui y contribuent. Elle veut ainsi favoriser le développement humain des individus et leur ancrage dans l'environnement culturel qu'ils composent ». Parmi ses principaux objectifs, on peut souligner une volonté « d'assurer la conservation, la sauvegarde, la recherche, la communication et l'appropriation par le public du patrimoine matériel et immatériel, y compris les langues ; d'accroître la participation et l'accessibilité de tous à la culture et en particulier des publics les plus fragilisés ». Ces objectifs se traduisent dans le secteur muséal par les gestions de reconnaissances et des législations mais également par la mise en œuvre de politiques spécifiques.

⁶ Les musées royaux des Beaux-arts de Bruxelles, Africa Museum à Tervuren, Institut des Sciences naturelles de Bruxelles, Musée d'Art et d'Histoire de Bruxelles.

Composition démographique et diversité culturelle en FWB

La Belgique, pourtant terre d'accueil de nombreuses nationalités depuis le 20^e siècle, semble être à la traîne de ce point de vue. Les nationalités présentes sur le sol belge sont majoritairement européennes (Italiens, Français, Hollandais, Espagnols, Allemands, Portugais, Britanniques, Polonais) mais on relève également une forte présence de Roumains, de Turcs, et d'Africains (du nord et du sud). Il est important de préciser qu'en 2015 une vague migratoire a été relevée en Belgique puisque plus de 40 000 personnes y ont fait une demande d'asile, soit le double de ce qui a été mesuré en 2014. Depuis, les chiffres se régulent à environ 15 000 demandes annuelles. Les nationalités les plus représentées parmi les premiers demandeurs d'asile sont généralement le reflet des crises humanitaires et politiques observées à l'étranger. Comme c'était déjà le cas en 2014, les Syriens sont les plus nombreux parmi les demandeurs d'asile en 2015 en Belgique⁷.

Mais alors, quelle est la place de cette diversité culturelle au sein du paysage muséal francophone belge ? Les efforts se concentrent-ils sur le discours proposé à ces nouvelles populations installées sur le territoire ? L'Observatoire des Politiques culturelles de la Fédération Wallonie-Bruxelles assure qu'elle tend à s'imposer en Belgique francophone à travers de nouveaux fondements des politiques culturelles et ce depuis 1999 : « Dans notre société en pleine mutation, il est primordial de reconnaître la diversité culturelle, de libérer l'expression des différences, de soutenir l'expression culturelle des populations d'origine étrangère, de valoriser les sensibilités régionales, de prendre en compte les cultures populaires. Une société qui reconnaît de façon positive la diversité renforce par ce fait même la rencontre, l'interculturalité et la lutte contre l'exclusion culturelle »⁸. En 2004, faisant référence aux mesures prises par l'UNESCO, la déclaration de politique communautaire ancre la notion de diversité culturelle au centre de ses préoccupations en mentionnant que « La défense de la diversité culturelle au niveau mondial constitue un enjeu démocratique fondamental. »⁹ Ceci s'accroîtra encore plus en 2009 quand les mots «

7 MYRIA (Centre fédéral de migration), La migration en chiffres et en droits, 2016 : https://www.myria.be/files/MI-GRA16_FR_AS.pdf

8 Déclaration de politique communautaire. Parlement de la Communauté française, 19 juillet 1999, CRI n°3 (S.E. 1999), p. 23.

9 Déclaration de politique communautaire. Parlement de la Communauté française, 20 juillet 2004, 100 (S.E. 2004), n° 1, p. 35.

diversité culturelle » représenteront les premiers mots de la déclaration de politiques communautaires consacrée aux politiques culturelles¹⁰.

Cette question de diversité culturelle au sein du paysage francophone belge a donc évolué au début du 21^e siècle pour s'imposer comme fondements des politiques culturelles du territoire. Concrètement, comment le musée peut-il, au-delà des mesures traditionnelles dictées par nos politiques culturelles, présenter un discours représentatif de cette diversité culturelle reconnue ? Il semble que les sujets d'expositions (temporaires comme permanentes) choisis par les musées belges francophones ne fassent que ponctuellement référence aux pratiques culturelles et sociales des populations étrangères accueillies tandis qu'on exposera plus facilement les particularités régionales et les cultures populaires locales.

Par leur nom, certains musées affirment même cette identité géographique : le musée de la Vie wallonne (Liège), la Maison tournaise (Tournai), le Musée Gaumais (Virton), le Musée de la Ville de Bruxelles, le Musée de la Famenne (Marche-en-Famenne), etc. D'autres font directement référence à des artistes ou à des personnalités du territoire : le Musée Magritte (Bruxelles), le Musée Hergé (Louvain-la-Neuve), le Musée Félicien Rops (Namur), le Musée Wellington (Waterloo), la Maison d'Erasmus (Bruxelles), etc. Certains défendent une thématique évidente pour la population locale : la Maison des Géants (Ath), le Musée du Doudou (Mons), le Musée de la vie rurale (Xhoris), le Musée du circuit de Spa-Francorchamps (Spa), etc. On relève néanmoins des institutions ayant l'Afrique comme sujet principal : le Musée royal d'Afrique centrale, le Musée africain de Namur. Cela s'explique par l'histoire de colonisation du Congo par la Belgique au 19^e siècle. On notera également l'existence du Musée juif de Bruxelles et du Musée d'Extrême-Orient de Bruxelles. Quant aux écomusées ? Les thématiques abordées et les activités proposées semblent nous conforter dans l'idée qu'une muséologie sociale n'y est pas développée totalement. En effet, selon les informations obtenues sur les sites web institutions portant le nom « écomusées » en FWB, il semble que leurs propos concernent principalement les métiers et savoirs-faire disparus, la traduction du paysage environnant, le patrimoine rural ou industriel, la vie quotidienne des populations locales, etc. A titre informatif, il existe moins d'une dizaine d'institutions mentionnant le titre « écomusées » dans leur appellation en Belgique francophone.

¹⁰ <http://www.opc.cfwb.be/index.php>

Composition démographique et diversité culturelle au Brésil

Au Brésil la population est estimée aujourd'hui à environ 213 millions d'habitants répartis sur 8,5 millions de kilomètres carrés ; la densité démographique est inférieure à la moyenne mondiale. Néanmoins, on relève une forte concentration dans quelques centres urbains surtout au sud-est et sud du pays, mais aussi sur la côte nord-est. São Paulo, la ville la plus peuplée, abrite 12 millions d'habitants. En comparaison avec les pays plus développés comme la Belgique, la population brésilienne est jeune, avec un plus grand taux de natalité mais une espérance de vie plus courte et encore diminuée avec la pandémie de COVID-19. Les progrès dans les Indices de développement humain (IDH) des dernières décennies diminuent avec les politiques du nouveau gouvernement d'extrême-droite.

Les indices de la présence humaine sont présents depuis 50 mille ans. Les natifs sont à la base d'une population formée par le métissage (en proportions différentes selon la région du pays) avec les colonisateurs Portugais (arrivés après 1500) et six millions d'Africains introduits pendant trois siècles d'esclavage (jusqu'à 1850 quand le trafic a été interrompu officiellement) (RIBEIRO, 2001). La presque extermination des natifs est le résultat d'une combinaison de guerres pour le contrôle du territoire, de maladies inconnues et d'un métissage combiné à l'évangélisation (catholique), l'imposition de la langue portugaise et des coutumes européennes. Toutes ces initiatives ont tenté de donner lieu à une homogénéisation de la population brésilienne. Grâce à leur résistance, il existe, au Brésil actuel, 240 peuples indigènes (environ 900 mille individus) et des dizaines de langues natives, malgré le fait que la seule langue officielle soit le portugais. Il persiste surtout des profonds traits de la culture native dans toute la population, spécialement dans l'alimentation, dans le langage avec des mots incorporés au portugais, ou dans certains détails de la vie quotidienne.

Avec la libération en 1888 des dernières personnes rendues esclaves, le pays a stimulé la migration des travailleurs européens, un processus intéressant pour le blanchiment populationnel, affiné avec les théories racistes du 19e siècle. Cela a entraîné l'entrée soudaine de 1,6 million d'Italiens suivis des Espagnols, des Allemands et, après 1908, de nombreux Japonais. Actuellement, on constate des nouvelles vagues d'immigration

d'origine latino-américaine, africaine, asiatique et européenne, mais sans l'expression quantitative antérieure.

Le paysage muséal au Brésil

Le Brésil possède environ 3 700 musées selon l'Institut Brésilien de Musées (IBRAM). Le même institut enregistré en 2011 (dernières données disponibles) une croissance de 980% des investissements en une décennie et une croissance des publics de 15 millions de visiteurs par an en 2003, à 80 millions à cette date. Malgré cela, 78,9% des quartiers municipaux ne possèdent pas de musée. Ces derniers sont concentrés dans les capitales et sur la côte : environ 80% des Brésiliens n'ont jamais visité un musée.

L'organisation administrative du pays est organisée en 27 provinces (*Estados*) et un district fédéral où se trouve la capitale fédérale, Brasília. La plupart des musées brésiliens se situent dans les régions du sud-est et du sud (67%). Il existe aussi des musées et des projets culturels (en général, de la région sud-est, surtout à São Paulo et Rio de Janeiro) qui concentrent les investissements gérés par une loi d'exonération fiscale. La plupart des musées brésiliens sont publics (67%), liés à des pouvoirs compétents divers : fédéraux, provinciaux, municipaux. L'entrée y est majoritairement gratuite (80%) ou presque. Seuls 22,3% des musées possèdent une indépendance financière. Qu'il s'agisse d'un musée public ou privé, il est dépendant d'une structure administrative supérieure qui gère le budget. Par exemple, un musée universitaire est soutenu par l'Université ; un musée municipal par un bureau municipal (de la culture ou l'éducation).

Parmi les municipalités brésiliennes, seulement 21% possèdent au moins un musée. Par contre, c'est le pouvoir compétent le plus fréquent: 41,1% (Ibram, 2011). Cette situation demande une attention particulière pour la qualification des musées de petite et de moyenne taille. Le champ muséal reproduit donc les remarquables concentrations et disparités sociales et économiques entre les villes et les régions tout comme sa fréquentation dénonce les inégalités de consommation culturelle et l'énorme besoin de formation de publics. L'impact brésilien dans l'action éducative des musées est aussi dû à la reconnaissance du grand défi d'en changer l'image auprès de la population et d'en universaliser l'accès, ainsi que de séduire de nouveaux publics. Des politiques publiques et surtout

des initiatives de la société civile ont été mises au jour pour surmonter les difficultés, les inégalités frappantes, le manque de ressources financières ou humaines dans l'aménagement des vides et des distances dans un pays de dimensions continentales. Parmi celles-ci, on peut citer la remarquable pratique associative, dont la formation de réseaux de musées et de leurs professionnels.

Le Brésil possède une forte expérience dans le domaine des systèmes publics de musées depuis les années 1980. Le Système Brésilien de Musées (SBM) a été créé en 2004 par le Département des Musées de l'Institut du Patrimoine Historique et Artistique National (DEMU / IPHAN) qui est à l'origine de la naissance de l'IBRAM. Son but est de faciliter le dialogue entre les musées et des institutions semblables, visant l'administration et le développement des musées, des collections et des processus muséologiques brésiliens. De plus, il permet le rajeunissement et la création de systèmes régionaux de musées, l'institutionnalisation de nouveaux systèmes provinciaux et municipaux de musées et l'articulation des réseaux thématiques de musées. (Ibram, s.d.) Sa création fait partie de la Politique Nationale de Musées (PNM) de 2003. Elle prévoit aussi l'organisation, depuis 2004, du Forum national de Musées, l'événement qui réunit les travailleurs du secteur et les représentations des institutions muséales pour réfléchir, évaluer et tracer des directives pour la continuité de la PNM.

Outre ceci, il existe plusieurs réseaux liés à l'initiative de la société civile qui agissent surtout dans les échanges d'informations et d'expériences ainsi que pour la revendication des intérêts communs. Ils sont rassemblés par thématique, de sorte qu'un seul sujet peut participer aux différents réseaux. Par exemple, il existe différents réseaux (par province) d'éducateurs de musées, de mémoire, de muséologie sociale (dans certaines provinces uniquement), de mémoire LGBT, de professeurs de Muséologie, des musées universitaires (un réseau national), etc. ; ainsi qu'une Association brésilienne des Écomusées et Musées communautaires. Ce dernier est un cas rare de réseau structuré et institutionnalisé comme association ; ce sont plus souvent des réseaux informels (réseaux sociaux, *listing* de *mails*), car moins lourds juridiquement, qui organisent ponctuellement des rencontres et des séminaires, par exemple.

L'IBRAM a été créé en 2009 et il a pour fonction de renforcer le secteur muséal brésilien. Il n'est responsable que de la gestion directe des 29

musées de l'ancien ministère de la Culture. Néanmoins, il joue un rôle dans les politiques publiques pour l'orientation, la normalisation et le soutien de l'ensemble des musées brésiliens, y compris les musées privés. Nous rappelons que même les musées fédéraux n'appartiennent pas toujours au ministère de la Culture. Pour l'ensemble des musées, l'IBRAM conserve le rôle de développement et de mise en place des différents aspects des politiques publiques tels que le règlement, la diffusion des bonnes pratiques, la formation non universitaire et, parfois, selon les ressources financières, les appels publics pour un financement.

L'IBRAM ne travaille pas exactement avec un processus de reconnaissance, comme en Belgique. L'idée initiale était d'identifier les musées existants (selon leur auto-appellation) et les amener à s'adapter à une loi établie en 2009, le Statut des Musées, selon des critères de base. Suite au manque de ressources humaines, notamment, l'IBRAM n'a jamais commencé ce processus de vérification des musées. Parallèlement, la multiplication des musées sur les territoires dits dé-muséalisés et la création d'autres genres d'initiatives de mémoires représentaient un autre objectif. Depuis 2006, le pays possède un Registre national de Musées (CNM) qui rassemble des données sur les musées brésiliens. Pour développer ses missions ambitieuses avec moins de ressources humaines et financières, il reste à l'IBRAM d'explorer des moyens alternatifs tels que l'implantation de méthodes de comptes/d'identification de musées plus participatifs par le recours à une plateforme numérique, par exemple. A ce stade, aucune conclusion ne peut en être tirée.

Patrimoine immatériel: spécificités brésiliennes

Le Brésil a vécu, à la fin du XX^{ème} siècle et au début du XXI^{ème}, le passage d'une valorisation exclusive du patrimoine « de pierre et chaux » à la valorisation du patrimoine immatériel et humain. Cet élargissement est établi par l'article 216 de la Constitution Fédérale de 1988 qui a ajouté au patrimoine matériel les biens immatériels, « porteurs de références à l'identité, l'action et la mémoire des différents groupes qui composent la société brésilienne ». La définition des critères pour la protection du patrimoine culturel immatériel brésilien au niveau fédéral est apparu dans le Décret 3.551/2000, une initiative qui a précédé les deux conventions de

l'UNESCO¹¹. Ensuite, les provinces ont créé leurs propres lois comme c'est le cas du Ceará,¹² province au nord-est du Brésil qui initie les notions de Gardiens de la Mémoire et Maîtres de la Culture Traditionnelle Populaire, tenant compte d'une personne vivante reconnue par sa communauté et aussi par l'État comme détenteur d'un patrimoine et capable de le transmettre aux futures générations. Ainsi, le Secrétariat de Culture du Ceará n'attribue pas seulement un titre, mais aussi un salaire minimum pour le détenteur en contrepartie de la transmission de ce patrimoine. En 2006, une loi fait évoluer cette catégorie¹³ avec l'attribution du nom Trésor à des personnes ; contrairement à ce qui se pratique en Belgique où le mot Trésor est lié à des objets matériels dits exceptionnels ou remarquables. En Belgique, les mondes des musées et du patrimoine immatériel sont plus éloignés les uns des autres. La Fédération Wallonie-Bruxelles est compétente pour le patrimoine oral et immatériel se déroulant sur son territoire. Elle peut délivrer le titre de « Chef d'œuvre du patrimoine oral et immatériel de la Fédération Wallonie-Bruxelles ». Cela démontrerait-il une conception moins hiérarchisée entre culture dirigeante et culture populaire, savoir académique et savoir populaire ?

Nous rappelons également que le Brésil possède une vaste et ancienne tradition d' écomusées, musées communautaires et, plus récemment, de points de mémoire, où le patrimoine immatériel, les mémoires et savoirs populaires sont sauvegardés et communiqués. Les objets sont un prétexte pour accéder aux aspects intangibles de la culture. Par influence de l'écomusée du Creusot et de sa documentaliste, Mathilde Bellaigue, la pratique des musées et l'enseignement de Muséologie a adopté comme « objet » les références culturelles dans un sens plus large qui englobe également le paysage et l'immatériel. De cette manière, la notion de collection contient deux facettes : collections institutionnelle et opérationnelle.

11 Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003) et Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (2005).

12 Loi 13.427 du 30.12.2003. Province du Ceará, Brésil.

13 Loi 13.842 du 27.11.2006. Province du Ceará, Brésil.

	Belgique francophone (Wallo- nie-Bruxelles)	Brésil
Démogra- phie	4.5 millions d'habitants	210 millions d'habitants
Taille du pays	16 151 km ²	8,5 millions km ²
Nombre de musées	Environ 500 musées dont presque 80 reconnus par la FWB	Environ 3.700 musées + reconnais- sance de points de mémoires
Prix moyen de billets	La gratuité des musées en FWB est peu commune. Une législa- tion demande néanmoins aux musées reconnus par la FWB de proposer la gratuité le premier dimanche de chaque mois. Selon la MSW, en 2019, les moyennes sont les suivantes : - Adultes : 5.76 eur - Seniors : 4.75 eur - Étudiants : 3.71 eur - Enfants : 0.98 eur - Groupes scolaires : 3.23 eur - Groupes : 4.65 eur	1-2 euros – la gratuité est courante
Gestion des mu- sées	ASBLs (Associations sans but lucratif) + musées fédéraux + musée privé Aspect renouvellement : pas de mandat, manque de renouvelle- ment dans les directions. Musées maintenus par ASBLs – besoin de rentabilité – difficulté de proposer des actions pour des publics non payants et non consommateurs	Musées maintenus par d'autres or- ganisations supérieures (Ministères, secrétaires, universités, etc.) Pour la direction des musées nor- malement, il y a un mandat d'en- viron 4 années, après lequel la direc- tion change malgré le critère plus politique que technique des choix. L'IBRAM a établi la pratique d'un appel public pour les candidatures à la direction de ses 29 musées, avec procédure de sélection basée sur CV et projet de gestion. La notion de gratuité et l'accès uni- versel préside les services publiques en général, tels que les musées et universités, ce qui encourage l'inclu- sion
Catégories de patri- moine en évidence	Patrimoine /trésors	Passage d'une valorisation exclusive du patrimoine « de pierre et chaux» à la valorisation du patrimoine immatériel et humain. Ouverture aux notions de patrimoine intégré, paysage culturel, etc. (forte influence de la Table Ronde de Santiago du Chili) Existence de la catégorie Trésor de la Culture Vivante

Organi- sation politique du champ muséal	Conseil des musées via la Fédé- ration Wallonie-Bruxelles	Institut Brésilien de Musées (IBRAM)
Formation en Muséo- logie	Elle existe depuis 20 ans. La Mu- séologie est reconnue comme spécialité de l'Histoire de l'Art et Archéologie. Il existe un seul cours niveau master et une possibilité de doctorat. Des cours d'introduction à la Muséologie sont dispensés en licence. Les étudiants se spécia- lisant en Muséologie ont, grosso modo, entre 20 et 23 ans et sont très majoritairement européens (Belges et Français le plus sou- vent) bien que cette section soit ouverte aux étudiants étrangers.	Elle existe, au niveau universitaire, depuis les années 1960. Muséologie reconnue comme liée aux sciences sociales appliquées, mais comme un domaine autonome 15 cours de niveau licence, 05 mas- ter et 01 doctorat. Diversité d'approches et de profils des étudiants par rapport à l'âge, l'ethnie, la classe sociale et le par- cours académique et professionnel avant la Muséologie. Cette diversité entraîne également une grande ouverture de sujets d'intérêt pour la recherche et des implications majeures entre la Muséologie brési- lienne et la diversité culturelle.

Tableau comparatif Belgique francophone – Brésil

Conclusions ou mise en perspective

Comme nous l'avons vu, le paysage muséal des deux pays concernés est teinté de la présence d'une structure « supérieure » : l'IBRAM au Brésil et le Conseil des Musées en FWB. Bien que leur fonctionnement respectif diffère, ces organisations ont pour mission commune de légitimer une institution comme « musée » en soulignant leur respect de certains critères établis et en favorisant leur professionnalisation. Toutes les deux initialement associées au ministère de la Culture, bien que ce Ministère ait été supprimé au Brésil en 2019 et que l'IBRAM soit aujourd'hui une agence du Ministère du Tourisme.

À la lumière des données développées plus haut, nous pouvons nous interroger sur la place laissée au citoyen belge ou étranger pour s'emparer des codes du musée. Il semble qu'au Brésil des initiatives populaires se mettent en place pour utiliser les codes et le vocabulaire muséal pour défendre un propos : le musée comme instrument de lutte. Ce comportement semble donner un poids, une valeur politique et une plus forte légitimité à la cause. En Belgique francophone, le recours aux pratiques muséales n'est pas (encore) une démarche menée par les « activistes ». Il est probable que l'image européenne et classique de musée ne suscite pas ce genre de propagande; comme si l'inconscient collectif considérait le musée comme un lieu réservé à une élite, aux professionnels et aux intellectuels. Dès lors

personne ne s’empare des richesses et des codes du musée pour servir sa propre cause, le citoyen ne pense pas à s’engager dans et par le musée mais il trouve d’autres moyens de lutte, là où il pourrait « être plus à sa place ». Si la Belgique est un petit pays qui connaît de moins fortes inégalités sociales et économiques que le Brésil, les luttes populaires sont pourtant bien présentes.

En ce qui concerne l’ouverture du champ muséal à l’immatériel, il semble que le poids de l’ancien en Belgique freine l’intérêt pour la culture vivante divergente. Et même si le musée se dit être une institution au service de la société, sa fonction sociale est encore limitée aux visiteurs convaincus. La nécessité de générer des fonds propres influence le choix d’activité à prioriser et donc le public priorisé. Aussi, la forte identité disciplinaire de la Muséologie belge, comme spécialisation de l’histoire de l’art et archéologie peut empêcher une ouverture disciplinaire plus conséquente, tandis qu’au Brésil, l’association commune de la Muséologie aux Sciences sociales appliquées la définit différemment.

Le projet *Les muséologies insurgées : échanges transnationaux* promeut une plus grande porosité de la Muséologie belge aux expériences et épistémologies du sud, dans le but de contribuer à son renouvellement et à sa dynamisation sociale.

RÉFÉRENCES

DUARTE CÂNDIDO, Manuelina Maria; CORNELIS, Mélanie; NZOYIHERA, Édouard. "Les muséologies insurgées: un avenir possible pour une tradition épistémologique". In: SMEDS, Kerstin. **The Future of Tradition in Museology: Materials for a discussion**. Papers from the ICOFOM 42nd symposium held in Kyoto (Japan), 1-7 September 2019. Paris: ICOFOM/ICOM, 2019. p. 50-54.

FW-B.BE. **La Fédération Wallonie-Bruxelles en chiffres**, Bruxelles, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017.

GIRAULT, Yves. « Des premiers musées africains au banques culturelles : des institutions patrimoniales au service de la cohésion sociale et culturelle », in : François Mairesse (dir.), **nouvelles tendances de la muséologie**, La documentation française, Paris, 2016, p. 111-144.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS [Ibram]. **Museus em Números**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS [Ibram], **Sistema Brasileiro de Museus**. s.d. <http://www.museus.gov.br/sistemas/sistema-brasileiro-de-museus/>

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Boaventura De Sousa, « Épistémologies du Sud », **Études rurales**, 187, 2011. P. 21-50.

MSW, Rapport sur la tarification en secteur muséal wallon (mai 2019) : <http://msw.be/wp-content/uploads/2019/07/Tarification.pdf>

OLIVIER, Marcel, « Patrimonialisation aux marges et désir de territoire : les nubien de Kibera et l'appropriation du dispositif muséal au Kenya », in : Bernard Calas et Olivier Marcel, (dir.), Patrimonialisation en Afrique, **Revue géographique et cultures**, Paris, L'Harmattan, 2011, p.127-143.

RASSOOL, Ciraj, 2006, « La création du musée du District Six au Cap », **Museum International**, n° 229/230, Les succès d'un continent, UNESCO, p.8.



MUSEU DO MAMULENGO
Coleção do Mamulengo Riso do Povo do Mestre Zé de Vina.
Fotografia
Acervo: Associação Cultural dos Mamulegueiros e Artesãos de Glória do Goitá.
Foto: Mió TV

MUSEU DO MAMULENGO DE GLÓRIA DO GOITÁ: DA CRIAÇÃO “INTUITIVA” À INSTITUCIONALIZAÇÃO MUSEOLÓGICA

Gilvanildo Klebson Mendes Ferreira¹

RESUMO

Este texto, realizado a partir de um estudo de caso com base etnográfica, analisa como o Museu do Mamulengo de Glória do Goitá - MMGG, localizado no município da Zona da Mata Sul de Pernambuco, traçou estratégias para realizar uma gestão colaborativa e institucionalizada a partir de ações e práticas museológicas desenvolvidas entre os detentores da manifestação cultural e profissionais acadêmicos.

*

Um breve histórico

Em 07 de maio de 2003, foi registrada a ata de fundação da Associação Cultural de Mamulengueiros e Artesãos de Glória do Goitá - ACMAGG e, junto com ela, nasce o Museu do Mamulengo de Glória do Goitá - MMGG - de maneira intuitiva, como será descrito adiante. A concepção em formar a Associação foi da então prefeita do município, Fernanda Paes, e da professora municipal Cássia Nery, com intensa colaboração do Mestre Mamulengueiro Zé Lopes (*in memoriam*), Patrimônio Vivo do Estado de Pernambuco - RP-PE (2017). Eles ofereceram suporte técnico para os artesãos do município depois do encerramento do projeto “Mamulengo: Boneco Brasileiro” (2000), em parceria com o Programa Artesanato Solidário - ARTESOL, financiado pelo Banco Mundial e coordenado pelo pesquisador pernambucano Fernando Augusto. O projeto teve o objetivo de criar o Centro de Revitalização do Mamulengo Pernambucano e transformar Glória do Goitá e Olinda em dois grandes pólos de produção de bonecos e de mamulengueiros.

¹ Doutorando e Mestre em Antropologia (PPGA-UFPE). Graduado em Museologia (DAM-UFPE). Especialista em Museus Comunitários (CEMIC-FUNDAJ). Responsável Técnico do Museu do Mamulengo de Glória do Goitá-PE. E-mail: gmanipanso@gmail.com.

Não à toa, o município de Glória do Goitá é reconhecido como “Capital Estadual do Mamulengo” pela Lei nº 15.098, de setembro de 2013, da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco². Além disso, a manifestação cultural do Mamulengo³ foi inscrita e registrada no Livro de Formas de Expressão, em 2015, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como Patrimônio Imaterial do Brasil⁴. O Mamulengo também é registro em nível estadual pela Lei nº 16.426, de 27 de setembro de 2018, que institui o Sistema Estadual de Registro e Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial e Pernambuco⁵, que, em seu Art. 17, afirma: “Consideram-se registrados pelo Estado, sendo automaticamente levados aos respectivos Livros de Registro, todos os bens culturais que, situados no seu território, sejam registrados pela União”, abrangendo então o Mamulengo.

O MMGG e a ACAMGG estão sediados em prédio público municipal (antigo mercado de farinha) e localizados no município de Glória do Goitá, Zona da Mata Sul do Estado de Pernambuco – cerca de 60 km do Recife. Atualmente, a instituição não é mais detentora do Termo de Comodato que historicamente tinha poder, visto que a atual gestão municipal, em 2018, por motivos oclusos, decidiu por não renovar esse instrumento que dotava autonomia aos gestores da organização. É importante enfatizar que o MMGG não angaria verba permanente de nenhuma instituição pública ou privada, seu fundo financeiro se dá exclusivamente a partir da captação de recursos via editais e da arrecadação das vendas realizadas pela ACMAGG (uma organização privada e sem fins lucrativos), que é composta por mestres, mamulengueiros, bonequeiros, artesãos do município e colaboradores.

A primeira presidenta da Associação foi a artesã gloriense Vera Lúcia do Nascimento Rufino. Em de agosto de 2007, é eleita Presidenta a artesã Edjane Maria Ferreira de Lima (a partir daqui Mestra Titinha) e, com ela, muitas conquistas foram alcançadas. Em 2008, é criado o Mamulengo “Nova Geração”, considerado um marco na história recente da cultura popular pernambucana, já que seus integrantes, até então jovens brincantes, assumiram o Mamulengo Tradicional com as devidas transformações que a contemporaneidade exigia. Não cabia mais passagens (histórias) preconceituosas, nas quais afrodescendentes, pessoas lgbtqi+ e mulheres

2 Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=10430>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

3 Mamulengo é um gênero do teatro composto por bonecos confeccionados na madeira da árvore denominada “mulungu” e vestidos com tecidos.

4 Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/508/>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

5 Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=16426&complemento=0&a-no=2018&tipo=&url=>>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

eram injuriados, por exemplo. Ou seja, a reformulação prezava por atender às perspectivas mais atuais e ressonância das vivências da comunidade, refletindo novos ideais, conceitos e questionamentos sobre abordagens agressivas.

Dessa forma, o Mamulengo “Nova Geração”, que pertence à ACMAGG, rompe barreiras e coloca, inclusive, uma mulher para assumir a figura do Mateus (Jacilene Félix), historicamente feita por homens. O Mestre Zé de Vina⁶ (*in memoriam*), padrinho artístico da ACMAGG e do MMGG, foi o responsável pela instrução do grupo e, através de uma formação completa, transmitiu seu vasto conhecimento sobre a manifestação cultural do Mamulengo. Importante frisar que, atualmente, além do “Nova Geração”, há no MMGG o Mamulengo “Teatro História do Mamulengo”, do Mestre Bila; Mamulengo a “Arte da Alegria”, do Mestre Bel; Mamulengo “Flor do Mulungu”, formado somente por mulheres da ACAGG e liderado pela Mestra Titinha; e o Mamulengo “Riso do Povo”, doado pelo Mestre Zé de Vina, pouco antes de falecer, ao Museu – espaço que, em maio de 2021, completou 18 anos de existência.

Institucionalização como estratégia de organização e sobrevivência

Na gestão da Mestra Titinha (2007-2020), o processo de institucionalização das práticas e parcerias do Museu foi iniciado. O MMGG passou a frequentar festivais fora do estado e a exportar bonecos para outros países, como Alemanha e Canadá. Participou de feiras de artesanatos, como a Feira Nacional de Artesanato – FENEARTE (realizada pelo Governo do Estado de Pernambuco); festivais culturais, como o Festival de Inverno de Garanhuns - FIG (realizado pelo Governo do Estado e pela Prefeitura Municipal de Garanhuns); contemplou prêmios, como o “Prêmio de Culturas Populares – 100 anos de Frevo, Mestre Duda”, do Ministério da Cultura, em 2007, e o Programa de Promoção do Artesanato de Tradição Cultural - Promoart, em 2009, que destinou recurso para reforma da edificação e montagem da atual narrativa expográfica.

Em de 2016, a Mestra Titinha convidou o professor e produtor cultural, Pablo Dantas, natural de Vitória de Santo Antão, também da zona da Mata Sul pernambucana, para captar recursos em editais públicos, formando uma equipe junto com a mesma. Através do Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura – FUNCULTURA, da Fundação Patrimônio Histórico e

6 Considerado o último mestre mamulengueiro da primeira geração.

Artístico de Pernambuco – FUNDARPE, diversos projetos foram executados com o objetivo maior de promover a fruição da brincadeira e a formação de novos brincantes; assim como o autor do texto que, em 2017, também se torna produtor cultural do MMGG. Diferentemente da referida dupla de produtores culturais, o objetivo deste último era o de realizar projetos direcionados para questões técnicas do Museu, como o acervo, a expografia e a museografia. Em março de 2020, Pablo Dantas assume, após eleição entre os associados, a presidência da ACMAGG.

No mesmo ano, em 10 de outubro, o MMGG fundou a Escola Pernambucana de Mamulengo Mestre Zé de Vina – homenagem ainda em vida ao Mestre. Com a Escola, apesar da pandemia, o MMGG conseguiu realizar ações pontuais, como grupo de pesquisa, encontros e palestras virtuais, fortalecendo os laços com pesquisadores e professores espalhados pelo país⁷. A Escola conta com a participação ativa de Rafael Setrestelo, professor, escritor e ator, que, em 2021, iniciou o Projeto Rabecagem, uma parceria entre o Instituto Federal de Pernambuco – IFPE e o MMGG. Também em 2021, o autor deste texto, gloriense e que teve sua primeira experiência de visita museal no MMGG quando ainda criança, se torna o Responsável Técnico do Museu, a convite da diretoria, com o desígnio de colaborar com o processo já desenvolvido de salvaguarda e difusão da manifestação cultural do mamulengo através de ações museológicas, pedagógicas, socioculturais e de entretenimento.

Entre os projetos executados nos últimos cinco anos no MMGG, frutos desse processo de planejamento e institucionalização, destacam-se, em ordem cronológica (todos com incentivo do FUNCULTURA/FUNDARPE): 1) projeto “O Mamulengo mudou: a nova geração de artistas populares de Glória do Goitá”, de 2017 e coordenado por Pablo Dantas; 2) projeto “Mais Mamulengo, menos Barbie”⁸, de 2019 e coordenado pela Mestre Titinha; 3) projeto “1º Fórum de Brinquedo”, de 2020 e coordenado por Pablo Dantas; 4) projeto “Inventariando o Patrimônio: Criação, Organização e Difusão do Acervo Etnográfico Permanente e Documental do Museu do Mamulengo de Glória do Goitá”⁹, de 2020 (em andamento) e coordenado pelo autor do texto; 5) projeto “Mamulengo da Mata”, de 2021 e coordenado pela Mestre

7 Pode-se encontrar o registro de algumas dessas ações no canal oficial do MMGG no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCNI0y_QrYF8k6OFbG3Z_5og>. Acesso em: 27 ago. 2021.

8 Agraciado com o 6º Prêmio Ayrton de Almeida Carvalho (Secretaria de Cultura de Pernambuco – Secult-PE/Fundarpe), em primeiro lugar na categoria Formação.

9 Agraciado com o 6º Prêmio Ayrton de Almeida Carvalho (Secretaria de Cultura de Pernambuco – Secult-PE/Fundarpe), em primeiro lugar na categoria Acervos Documentais e Memória Cultural.

Titinha; e 6) projeto “80 anos do Mestre Zé de Vina: o derradeiro ato”, de 2021 (em andamento) e coordenado por Pablo Dantas.

Além da captação de recursos via editais públicos, o MMGG desdobrou-se em outras ações de institucionalização, como a inscrição no Cadastro Nacional de Museus – CNM, do Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM; programação para registro jurídico de criação do museu¹⁰; e diálogos próximos com órgãos encarregados pela salvaguarda do patrimônio cultural, como a citada FUNDARPE, IPHAN e IBRAM. Participou, oficialmente, pela primeira vez da 19ª Semana Nacional de Museus e da 15ª Primavera dos Museus, eventos nacionais com organização do IBRAM. Também foi criado o “Feirão do Mamulengo”, que, em 2021, ofertou sua segunda edição. A concepção do Feirão foi idealizada para substituir a participação na FENEARTE durante o período pandêmico, mas, diante do sucesso, foi integrado como um evento permanente na agenda anual.

Em 2019, ano pré-pandêmico, o MMGG recebeu cerca de 3 mil visitantes registrados no caderno de visitação e descrito no Formulário de Visitação Anual do IBRAM. Levando em conta que parte desse público não registra sua visita em caderno, supõe-se que o Museu recebeu cerca de 4 mil visitantes – uma quantidade considerável se tratando de um espaço no interior do estado. Esse número é fruto das ações descritas até aqui, mas também da inserção do MMGG nas redes sociais. Com a pandemia, assim como todo os museus do país, o MMGG passou vários meses fechado e cercado de incertezas sobre o futuro – o que seria de um espaço dedicado à difusão de um Bem Cultural com a impossibilidade de se comunicar? As redes sociais se tornaram uma ferramenta imprescindível para as atividades desenvolvidas. Nessa plataforma, foram ofertados espetáculos, oficinas, *lives*, sorteios e, o mais importante, a proximidade com o público foi restabelecida e fortificada. Hoje, o processo de musealização¹¹ do MMGG perpassa, necessariamente, pelas mídias digitais. O engajamento nas redes sociais abre também a possibilidade para contribuir com a consolidação do MMGG e do próprio município na agenda do turismo

¹⁰ A juridicidade não é uma condição sine qua non para existência concreta de um museu enquanto instituição. As legislações nacionais e internacionais museais não definem a instituição museu através de sua base jurídica, mas a partir de suas práticas. O MMGG acessa essa dimensão burocrática por visonar maiores contribuições ao alcançá-la, como veremos mais à frente.

¹¹ Musealização é utilizada aqui como um “[...] ato social de construção de valores e transformação de realidades por meio da comunicação museológica” (BRULON SOARES, 2018, p. 190). Também entendida como a cadeia operatória da Museologia: salvaguarda, pesquisa e comunicação museológica.

cultural¹², que, embora explorada na região, não vem sendo cultivada de forma potencial.

O município de Glória do Goitá agrega, além do MMGG, o primeiro Museu de Cavalo Marinho do Brasil, organizado pelo Mestre Zé de Bibi na zona rural, agraciado pelo Registro do Patrimônio Vivo do Estado de Pernambuco – RP-PE, em 2019; e diversas expressões culturais como – além do citados Mamulengo e Cavalo Marinho – o Maracatu de Baque Solto, Ciranda e Samba de Coco. Regiões possuidoras de bens culturais como Glória do Goitá podem visualizar, a partir do turismo, possibilidades socioeconômicas e culturais que colaborem efetivamente para o seu desenvolvimento e transformação. O Museu do Louvre em Paris (França), em sua proporção, é um dos grandes exemplos símbolos do turismo cultural, recebendo nos últimos anos cerca de 10 milhões de visitantes (GODOY; MORETONI, 2017). A interseção entre museus e turismo sobrepuja a condição meramente econômica, a inclusão dos aspectos ambientais, socioculturais e político-institucionais tornaram o fenômeno uma possibilidade de desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2007).

Essas iniciativas realizadas pelo MMGG nesse período visam garantir que as ações administrativas, técnicas e políticas sejam sistematizadas no âmbito interno e na atuação externa da instituição. Pelo fato de o MMGG ser um espaço dedicado a uma manifestação registrada como patrimônio estadual e nacional, que é a cultura imaterial do estado e o Teatro de Bonecos Popular do Nordeste – TBPN (genericamente conhecido como Mamulengo), a contribuição perpassa outros campos para além do museológico, alcançando e atendendo também as próprias recomendações do Dossiê do TBPN, plano de cultura e lei estaduais. É por meio deste planejamento institucional que é possível definir as prioridades, metas, ações, estratégias, indicadores e sinalizar os caminhos imperativos para a plena gestão, além de acompanhar as atividades e avaliar a execução dos objetivos estabelecidos (INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS, 2016). O processo de autorreflexão visa o aprimoramento da gestão e operação, contribuindo, conseqüentemente, para a melhor salvaguarda e difusão realizadas pelo MMGG. No entanto, é imprescindível destacar que a institucionalização não é, via de regra, a única alternativa para o amadurecimento e atuação dos museus independentes. O caso do MMGG foi potencializado a partir

¹² “Turismo Cultural compreende as atividades turísticas relacionadas à vivência do conjunto de elementos significativos do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais, valorizando e promovendo os bens materiais e imateriais da cultura” (BRASIL, 2006, p. 13).

de uma demanda dos próprios detentores que gerem a instituição, e não uma imposição externa, realizada pelos colaboradores, como é descrito a seguir.

O processo de musealização “intuitiva” do MMGG

Assim como muitos museus pelo mundo, o MMGG é criado a partir de uma “intuição museológica”, fenômeno no qual os grupos sentem a necessidade de salvaguardar e comunicar determinado patrimônio. Como supracitado, a ideia primária era a criação de um Centro de Revitalização do Mamulengo, gerida pela ACMAGG. O Museu, nesse contexto, foi quase que uma consequência natural desse projeto. Construíram um espaço museal e realizaram o processo de musealização – preservando e expondo os bonecos de Mamulengo que eram doados pelos artesãos integrantes – sem percebê-los, ou melhor, sem instrumentalizá-los. Lembremos aqui que a musealização é o princípio criador de coleções e museus, e não o inverso (STRÁNSKÝ, 1995 apud BRULON SOARES, 2018, p. 204), e que muitos museus são “criados dessa vontade à musealização que antecede qualquer tipo de institucionalização museal” (BRULON SOARES, 2018, p. 204). Ou seja, primeiro há a vontade de ser museu, sua institucionalização (construção) é posterior.

É importante observar a distinção entre nomeação, conceptualização e realização – considera-se essa advertência como um enorme potencial de desenvolvimento epistemológico para os museus. Há experiências que levam o termo “museu” e que não são conceitualmente definidas; como também existem experiências conceitualmente museais que não são definidas por esse termo. Apesar do conceito requerer alguns critérios estabelecidos, a relevância está presente menos na teorização do que na realização das práticas concebidas. No caso do MMGG, embora não se tenha reivindicado o conceito “museu” no início, os próprios membros se reconheceram enquanto tal com o passar do tempo. Essas diferenças de representação geraram, no campo museológico, modelos teóricos.

O MMGG é concebido fisicamente e conceitualmente como um museu tradicional¹³ (um prédio com objetos recolhidos do mundo expostos para o público visitante), mas não como museu tradicional ortodoxo¹⁴. A estrutura

¹³ “O que nos referimos como ‘museu tradicional’ está relacionado aos museus modernos europeus do século XIX, que se expandiram enquanto modelo por diversos outros continentes” (SANTOS, 2017, p. 21).

¹⁴ Museus que funcionam como “dispositivos disciplinares, [...] [que] individualizam seus usuários, qualificam

física de um museu pode definir seu modelo conceitual como tradicional, mas não o impede de ter uma essência de prática não-tradicional. No caso do MMGG, a aproximação com o modelo tradicional de museu se reflete na concepção “edifício-objeto-visitante” (CURY, 2020), mas sua gestão é colaborativa e compartilhada. Ou seja, se diferencia do museu tradicional pela atuação ampliada, que interage e valoriza as diversas escalas locais, com todas as etapas idealizadas em conjunto entre os membros do espaço.

É claro que, assim como afirma Santos (2017), essas prerrogativas colaborativas entre atores locais e museus podem e devem estar presentes em qualquer forma de museu e entendidas enquanto compromissos políticos, já que “qualquer museu fundamenta-se numa nítida proposta social: a de aproximar o indivíduo dos processos e produtos da natureza e da cultura” (SCHEINER, 2012, p. 19). As práticas que caracterizam essa forma de pensar os museus (alargamento da concepção de patrimônio, colaboração etc.) detêm potência ao adentrar os museus tradicionais. Pode submergir inclusive os museus ortodoxos, porém, possivelmente de forma menos radical (de público representado a gestor). O mais importante é que busquem a auto-avaliação para abertura de mudanças nas próprias atuações, e cumpram a inclusão e colaboração dos atores como uma das principais funções sociais dos museus.

O processo de musealização descrito no MMGG abrange os museus não mais como “meras” instituições, mas como fenômenos. Também translada a noção de espaços pautados no estudo e na conservação da cultura, ele trabalha no desenvolvimento/transformação, caminha para a crítica e o abandono das concepções etnocêntricas e, portanto, não colaborativas. Os museus precisam repensar sua condição de palácio/templo (SANTOS, 2017) e adquirir uma dimensão contextualizada (sincrônica), substituindo a contemplação pelo agenciamento. A potencialidade está na dinâmica que envolve os indivíduos à frente do museu, facilitando a articulação local. Com efeito, os museus conceitualmente definidos como tradicionais podem ser experiências mais abertas, buscar o público externo às comunidades. Eles são processos, são modelos no plural que procuram dotar os atores locais como protagonistas da missão museológica.

seus visitantes e exigem saberes, comportamentos, gestos e linguagens específicas para a fruição de seus bens e o aproveitamento de seus espaços” (CHAGAS, 2002, p. 51).

A colaboração entre detentores culturais e profissionais acadêmicos

Durante a inserção do autor deste texto no MMGG, de maneira efetiva há cerca de quatro anos, foi exposto pelos brincantes e gestores a necessidade cotidiana de instrumentalizar seus saberes e práticas direcionadas para administração da instituição. A partir de uma intenção advinda desses próprios atores, percebeu-se que um conjunto de práticas podiam ser substanciadas para a melhor organização, manutenção e gestão. A convergência entre os saberes dos detentores e dos profissionais acadêmicos possibilitaram a maior fruição da manifestação cultural e o compartilhamento de conhecimento sobre processos de planejamento museológico.

A colaboração permanente desses integrantes se faz imprescindível não só pela extrema importância da simples participação¹⁵, mas pela integralização desses praticantes durante a concepção e execução das ações e práticas, para que possam dar continuidade em atuações futuras de forma mais autônoma, favorecendo sua soberania e independência. Por isso, os profissionais especializados (acadêmicos) envolvidos nesse processo, necessariamente, precisam ser comprometidos com as relações simétricas. A valoração e importância de suas participações são presentes, mas a centralidade é relativizada. O compartilhamento das decisões permite o desenvolvimento de métodos mais sintonizados com as necessidades da instituição. Nesse contexto, o papel dos profissionais especializados é apresentar (no sentido de provocar mais do que instruir) as diversas formas de museu, abrindo um conjunto de possibilidades onde os atores possam decidir os graus de apropriação que irão desenvolver com essas referências.

A institucionalização ou não de um determinado museu se torna, conseqüentemente, uma decisão dos atores protagonistas. Diferentemente do que comumente é exposto, a institucionalização, planejamento profissional ou parcerias realizadas pelos museus independentes, não são e não devem ser elencados como único modelo para sustentabilidade desses espaços. Há museus que conscientemente negam essa integralização por considerarem que a adoção dessa estratégia acaba por engessar e

¹⁵ A dimensão participativa é entendida como forma básica de colaboração, no entanto o participante não detém poder de liderar ou direcionar aquilo com que trabalha. Já com a colaboração, o agente pode tomar a liderança de forma compartilhada e sugerir direções sobre o que está sendo tratado, ou seja, é um ator ativo no processo (FERREIRA, 2020). Por isso, no texto, usa-se o termo "colaboração" em contraste ao de "participação".

normatizar suas práticas. Enquanto, por outro lado, organizações como o MMGG demonstram que essa pode ser uma alternativa sem deixar de lado a potência transformadora do movimento colaborativo. Assim como o fenômeno Museu se faz representar de diferentes maneiras, no tempo e no espaço, de acordo com as sociedades que os criam (SCHEINER, 2015), sua gestão também é diversa. Quer dizer, não existe fórmula global para gerir um museu, sua concepção vai de acordo como este se volta às vivências da localidade, de como cumpre as demandas ali presentes. Isto é, além de ser pensado enquanto fenômeno, o museu também é articulado a partir de sua pluralidade (CARVALHO, 2011).

Como agentes engajados, os profissionais puderam cooperar ao explicitar, a partir da perspectiva colaborativa desse agenciamento (CHAGAS; GOUVEIA, 2014), que nessas práticas deve-se tomar a localidade e os seus indivíduos como os principais atores das definições e exercícios de apoio à musealização. Portanto, no caso analisado, a elaboração dessa transição da “informalidade” à institucionalização é regulada a partir da colaboração direta dos integrantes da instituição, presentes em todas atividades e ações arroladas. Ou seja, com o agenciamento garantido, os atores podem tomar a liderança de forma compartilhada e sugerir direções sobre o que está sendo tratado, se tornando ativos no processo. Soma-se a esses fatores de apoio, às condições sociais e materiais dos conhecimentos dos grupos e de sua organização comunitária, a difusão e democratização desses saberes para a população e a valorização da cultura popular pernambucana. Nesse sentido, a importância do MMGG em relação a esse bem cultural específico pode tornar essa experiência singular um modelo e estímulo para que outros grupos planejem estrategicamente a salvaguarda e a comunicação de suas manifestações culturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério do Turismo. **Segmentação do Turismo**: Marcos Conceituais. Brasília: Ministério do Turismo, 2006.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Roteiros do Brasil**: Turismo e Sustentabilidade/Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico. Coordenação Geral de Regionalização. – Brasília, 2007.

BRULON SOARES, Bruno. Passagens da Museologia: a musealização como caminho. In: **Museologia e Patrimônio**, vol. 11, n. 2, 2018. pp. 189-210.

CARVALHO, Luciana Menezes de. Waldisa Rússio e Tereza Scheiner – dois caminhos, um único objetivo: discutir museu e Museologia. In: **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio**–PPG-PMUS – Unirio/MAST, vol.4, no 2, 2011, p. 147-158.

CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. In: CHAGAS, Mário; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Museu e políticas de Memória**. Lisboa: ULHT, 2002.

CHAGAS, Mário; GOUVEIA, Inês. Museologia Social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação). In: **Cadernos do CEOM** (UNOCHAPECÓ), v. 27, pp. 9-22, 2014.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: Antropologia e Literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CURY, Marília Xavier. Política de gestão de coleções: museu universitário, curadoria indígena e processo colaborativo. In: **Revista CPC**, São Paulo, v. 15, ed. 30 especial, p. 165-191, ago./dez. 2020.

FERREIRA, Gilvanildo Klebson Mendes. **O Fenômeno Turístico como subsídio para os museus comunitários**. Uma análise a partir da

proposta de criação do Museu Comunitário e Arqueológico de Ponta Grossa (Icapuí-Ceará). 90 folhas – Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Museus, Identidades e Comunidades. Escola de Inovação e Políticas Públicas – FUNDAJ. Recife, 2020.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**. Petrópolis: Vozes, 2001

GODOY, K. E.; MORETONI, M. M. Aumento de público em museus: a visitação turística como realidade controversa. In: **Caderno Virtual de Turismo**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 133-147, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Subsídios para a elaboração de Planos Museológicos**. Brasília: Ibram, 2016.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria Ator-Rede. Bauru: EDUSC, 2012.

SANTOS, Suzy da Silva. **Ecomuseus e Museus Comunitários no Brasil**: Estudo Exploratório de Possibilidades Museológicas. 2017. Dissertação (Mestrado em Museologia). Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SCHEINER, Tereza. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. In: **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 7, n.1, 2012, pp. 15-30.

___. El Evento 'Museo': aportes sobre el campo teóricos de la Museología (1955- 2015). In: **Complutum**, 2015, Vol. 26 (2): 77-86.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. In: **Mana**. v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.



PAULESTINOS
limpo seu histórico
Lambe lambe
Ilha Comprida, SP, 2021
Foto: Ananda Giuliani

ITINERÁRIOS EDUCATIVOS: USO EDUCATIVO DO MUSEU NA RELAÇÃO COM A CIDADE

Jezulino Lúcio Mendes Braga¹

RESUMO

O texto que segue apresenta o projeto Itinerários Educativos desenvolvido entre 2016 a 2019 que teve como objetivo principal discutir as referências materiais expostas no museu e identificar o patrimônio urbano em uma relação dialógica interpretando a relação dos visitantes escolares com a cidade. O projeto nasceu de uma parceria entre o Museu do Ouro/IBRAM e o curso de Museologia da UFMG para a produção de materiais educativos que dessem suporte para as ações de mediação na exposição do museu.

*

Metodologia dos Itinerários

O Museu do Ouro é visitado mensalmente por escolas de Sabará/MG e região². Muitas escolas fazem todo o circuito pela cidade e depois visitam o museu, o que impede um trabalho mais aprofundado na narrativa da exposição. Às vezes os estudantes fazem um trajeto pelas igrejas para conhecerem obras barrocas e depois chegam ao museu no final da visita à cidade. Esse caminhar pela cidade pode também ser educativo, desde que mediado por questões que descortinem a trama histórica em uma relação de temporalidades em que o sujeito utilize dessa experiência para significar o que aprende na escola.

¹ Vice-diretor da Escola de Ciência da Informação/UFMG, Professor do Curso de Museologia/UFMG. E-mail: jezulinoimb@gmail.com

² Em 2017, o total de público visitante do Museu do Ouro foi de 13.463 pessoas, sendo que o público escolar correspondeu a 54% desse valor, ou 7.303 estudantes. Dados cedidos pela equipe do Museu do Ouro/IBRAM.

Figura 1: Visitação

Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Muitas dessas visitas são feitas por empresas de turismo pedagógico, que optam por uma visita total à exposição do museu dispensando a mediação da equipe do museu. Esses visitantes geralmente são acompanhados por um guia de turismo que orienta o trajeto pela cidade e pelo museu. No museu, privilegiam as informações sobre a sociedade mineradora complementando as discussões que fazem nas igrejas e na cidade. Foge ao escopo desse artigo discutir as implicações dessa forma de visitação para a educação museal. Entretanto, é preciso ficar claro que a educação museal prescinde de outros ritmos em atividades que não se iniciam e nem se esgotam no museu.

A educação museal é um processo que implica escolhas, debates de temas, ampliação das discussões feitas na escola e no museu em uma aprendizagem sensível da cultura. Dessa forma, os museus se constituem como ambientes formativos para uma educação sensível, ética e estética, uma vez que essas instituições são espaços privilegiados para ver, ouvir, sentir e partilhar. São também ambientes de pertencimento, nos quais forjamos nossa identidade e nos abrimos a novas experiências.

A construção de uma metodologia de uso educativo do Museu do Ouro teve início com uma pesquisa sobre a coleção do museu. A equipe do projeto se debruçou sobre a documentação institucional para verificar a origem dos objetos expostos no museu que se relacionavam exclusivamente ao uso da água no passado. O tema da água foi definido

entre os pesquisadores que viram a importância de discutir o uso consciente da água em uma cidade que cresceu margeando dois rios: o Rio Sabará e o Rio das Velhas. Ficou definido que o primeiro itinerário a ser elaborado seria o *Itinerário da Água*.

A equipe do projeto elaborou as seguintes tipologias para o *Itinerário da Água*: 1) Imaginário 2) Uso doméstico 3) Uso no transporte 4) Trabalho 5) Arquitetura Hídrica. Essa tipologia serviu como parâmetro para a pesquisa sobre os objetos expostos no museu e o patrimônio edificado na cidade de Sabará. O imaginário diz respeito a lendas, crônicas, religiosidade, poesias e pinturas que têm como tema a água na cidade, do Rio Sabará e Rio das Velhas ou as águas dos chafarizes. As pontes, chafarizes e pias batismais são elementos da arquitetura hídrica. Ainda temos a água em seu uso doméstico, como por exemplo, bacias, gomis e moringas que estão expostas no museu e o uso no trabalho das lavadeiras e mineradores, ou mesmo nos boteiros que faziam o transporte nos rios. Essa tipologia não é uma tela fixa, mas permite imbricações entre os patrimônios tombados da cidade e a exposição do museu.

A equipe de pesquisadores do projeto desenvolveu material educativo composto por *cards* ilustrados para subsidiar o trabalho dos professores em uma perspectiva interdisciplinar. Os *cards* propõem atividades a serem realizadas no museu, na cidade e na escola, a partir dos seguintes subtemas: Águas Auríferas, Águas de Beber, Águas Servidas e Águas Musas, conforme exemplifica a figura abaixo:

Figura 2: Itinerários Educativos

ÁGUAS AURÍFERAS

No final do século XVII, bandeirantes anunciaram a descoberta de grande quantidade de ouro no sertão do Brasil. A atividade de mineração cresceu e passou a ser ainda mais valorizada na primeira metade do século XVIII, quando foram descobertas as minas de diamante. A partir de então, a mineração se tornou a atividade econômica mais importante da América Portuguesa. O ouro era procurado, principalmente, no leito e nas margens dos rios, nos chamados depósitos de aluvião. Para registrar o ouro em pó ou as pepitas de ouro das águas, os garimpeiros utilizavam as batelas, espécie de pratos cônicos, feitos de metal ou madeira.

À medida que se esgotava o ouro de aluvião, os mineiros passaram a buscar os veios auríferos nos encostas e montanhas. Como o ouro de veio encontrava-se dentro das rochas, todo trabalho de extração era realizado manualmente por africanos escravizados, com utilização de pilões.

No início do século XIX, ocorreu a mecanização da extração do ouro, usando principalmente a água para movimentar os engrenhos de trituração, substituindo o trabalho braçal. Na tentativa de aumentar a produção de ouro na economia mineira.

ATIVIDADE

I - NO MUSEU
Registre por meio de foto ou vídeo, no objeto que se relacionar com o uso da água na extração aurífera.

II - NA CIDADE
Pesquise se ainda existe a mineração de ouro no leito dos rios na cidade de Sabará. Se possível, entreviste um garimpeiro.

III - NA ESCOLA
Faça um pequeno vídeo demonstrando como é feita a mineração do ouro no leito dos rios na cidade de Sabará.

USE A CRIATIVIDADE!

ITINERÁRIO DA ÁGUA

ITINERÁRIOS educativos

UFMG

UFPA

UFPA

UFPA

UFPA

UFPA

Fonte: arquivo pessoal, 2019.

O *Itinerário da Água* propõe reflexões críticas sobre o uso da água em nossa sociedade, a partir de investigações de campo realizadas no museu e na cidade, por meio da experiência caminhante e da posterior consolidação dos saberes em sala de aula.

Para execução do itinerário estabelecemos um cronograma previamente acordado com a direção da escola e com os professores parceiros no projeto. Ficou estabelecido que faríamos 6 encontros: dois no museu e 4 em espaços da cidade. No primeiro encontro, a proposta foi apresentada aos estudantes no Museu do Ouro, momento no qual foram entregues os *cards* e divididos os grupos de acordo com os interesses curriculares: o professor de história ficou responsável pelo *Card Águas Auríferas*; a professora de português ficou responsável pelo *Card Águas Musas*; a professora de ciências com o *Card Águas de Beber* e a professora de geografia com o *Card Águas Servidas*. Observe que houve uma orientação curricular na escolha dos *cards*. Professores têm expectativas próprias em relação à educação nos museus que interferem diretamente na forma como os setores educativos executam suas ações.

A partir deste encontro foram definidas atividades no museu e na cidade estabelecendo datas de acordo com o calendário escolar. A maior dificuldade na relação entre museu e escola neste projeto foi o ajuste de datas. A escola define suas atividades logo no início do período letivo e a dinâmica não coincide com as expectativas das equipes educativas dos museus, que também possuem seu próprio calendário de atividades. A cultura escolar é muito específica, e ao projetar ações de educação museal, é necessário que a dinâmica da escola seja considerada.

Nenhum dos 32 estudantes tinha visitado o Museu do Ouro. Como dissemos acima, a maioria dos visitantes escolares do museu são de fora da cidade. Na primeira visita ao museu, orientados pelos *cards*, os estudantes tiveram que registrar por meio de fotos ou vídeos os objetos em exposição que dissessem respeito ao uso da água, como por exemplo o gomil, as bateias, o tamborete sanitário e as pinturas que representassem a água. Durante a visita foram acompanhados pelos professores e mediadores do museu que puderam dirimir dúvidas quando não estava claro qual objeto se relacionava mais com o *card* que tinha em mãos. Em média cada grupo tinha 5 estudantes e o objetivo da visita foi deixá-los investigar a exposição em busca dos objetos.

Após este primeiro contato com a exposição e de posse dos registros,

foram feitas 4 visitas na cidade: às margens do Rio Sabará, no centro da cidade, em busca dos chafarizes, na Igreja do Rosário e no Parque Municipal Chácara do Lessa. Em todas as visitas os professores mobilizaram atividades para além das que estavam propostas nos *cards*. A relação do museu com a escola é rica de possibilidades e, no caso dos *Itinerários Educativos*, ficou claro que o currículo escolar interfere nos interesses dos docentes nas atividades propostas pelos educativos de museus.

Os professores foram a campo com interesses específicos, de acordo com o que estavam lecionando no momento, mobilizando saberes para ensinar na sala de aula e fora dela. As propostas dos *cards* foram subvertidas, como por exemplo, pela professora de geografia que estudou o projeto Manuelzão com os estudantes após a visita ao Rio Sabará.

A professora propôs que os estudantes entendessem os mecanismos de despejo do esgoto no Rio no passado e pesquisassem sobre projetos de defesa das águas no estado de Minas Gerais. Como resultado da pesquisa, os estudantes fizeram resumos sobre o projeto atual da Prefeitura da cidade em parceria com a Companhia de Saneamento de Minas Gerais – COPASA, para tratamento de parte do esgoto que é despejado nos rios. Esta pesquisa foi estimulada pelo itinerário feito pelas margens do Rio Sabará.

Outra atividade que surgiu na execução do projeto foi a leitura do livro *A lagoa do Padre*, do escritor sabarense Anderson Vianna. Após a leitura, os estudantes se reuniram com o autor na Biblioteca Pública de Sabará onde ele relatou seu processo criativo, partilhando narrativas históricas da cidade que inspiraram o livro.

Com o projeto *Itinerários* pretendemos discutir a potência educativa da cidade na relação com a exposição do museu. A cidade é um texto a ser lido, e portanto, buscar narrativas públicas da história em projetos de patrimonialização é, também, se apropriar do espaço urbano dando novo sentido às experiências subjetivas nos trajetos pelas ruas, becos e museus³.

A leitura da cidade requer o desenvolvimento das sensibilidades auditivas, visuais, táteis e olfativas. Identificar os rastros na cidade, propondo caminhos até o museu, pode ampliar a relação dos sujeitos com a temática tratada no Museu do Ouro. E ao mesmo tempo, as referências materiais expostas no museu discutidas em círculos de memória indicam outros caminhos que podemos percorrer na cidade.

3 O material do projeto pode ser encontrado em <https://tainacan.eci.ufmg.br/meio/>

REFERÊNCIAS

O autor não utilizou referências.



MIKA
Sobre a Ôrí a travessia
Colagem têxtil e bordado
Teresina, PI, 2020

SOBRE A COORDENAÇÃO EDITORIAL E EDITORIA DE ARTE

José Márcio Barros

Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas e Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor e pesquisador do PPG Artes/UEMG e do Pós-Cultura/UFBA. Coordenador do Observatório da Diversidade Cultural.

Carolina Maria Soares Lima

Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduada em Geografia pela mesma instituição. É membro do Observatório da Diversidade Cultural e do *Postsecular Architecture Network Research Group*.

Igor Alexander Nascimento de Souza

Mestre em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e doutorando no Pós-Cultura/UFBA. Historiador na Secretaria de Cultura da Bahia. É membro pesquisador do Observatório da Diversidade Cultural.

Igor Cândido Costa

Museólogo, Educador, Produtor e Gestor Cultural. É Técnico em Produção Audiovisual pela Escola de Arte e Tecnologia Oi Kabum! BH, Bacharel em Museologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Especialista em Gestão Cultural: cultura, desenvolvimento e mercado pelo Centro Universitário Senac de São Paulo e Mestrando em Ciência da Informação com ênfase em Memória Social, Patrimônio Cultural e Produção do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como membro pesquisador do Rariorum - Núcleo de Pesquisa em História das Coleções e dos Museus e do Observatório da Diversidade Cultural (ODC).

Marcelo Renan Oliveira de Souza

Historiador. Coordenador do Patrimônio Imaterial na Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe). É mestre em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Iphan e doutorando no Pós-Cultura/UFBA. Membro pesquisador do Observatório da Diversidade Cultural (ODC).

Ana Paula do Val

Mestra em Estudos Culturais pela Universidade de São Paulo, especialista em Políticas Públicas para América Latina *Clacso* e em Cultura e Comunicação pela Universidade Paris VIII. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Fundação Armando Álvares Penteado e em Artes Plásticas pela *Schule Belletristik*. Atua como gestora cultural, professora, pesquisadora, artista, arquiteta e urbanista e integra os grupos de pesquisas do Observatório da Diversidade Cultural e do Maloca.

Priscila Valente Lolata

Mestra em História da Arte Universidade Federal da Bahia e doutoranda em Cultura e Sociedade no Pós-Cultura/UFBA. Professora de História da Arte na Escola de Belas Artes da UFBA e membro do Grupo de Pesquisa Observatório da Diversidade Cultural. Atua também como curadora e crítica de arte independente.



SANDRO KA
Distópico
Gesso e plástico, 33x16x14 cm
Porto Alegre, RS, 2017
Foto: Filipe Conde

SOBRE O OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE CULTURAL

O Observatório da Diversidade Cultural (ODC) é uma organização não-governamental integrada a um grupo de pesquisa, que desenvolve projetos e ações de formação, investigação, difusão de informações e consultoria.

Os objetivos centrais são produzir e difundir informação qualificada, desenvolver pesquisas que gerem conhecimento crítico, realizar processos de formação e prestar consultoria no campo interdisciplinar da proteção e promoção da diversidade cultural e suas interfaces com as políticas culturais, gestão cultural, processos de mediação, memória e patrimônio, educação, saúde, meio ambiente etc.

Com sede em Belo Horizonte (MG), a ONG atua de forma presencial e virtual em diversos territórios do estado de Minas Gerais e de outros estados brasileiros. O grupo de pesquisa é integrado por pesquisadores de diferentes instituições como UEMG, PUC Minas, UFBA e UFC, que atuam nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Bahia e Ceará.

Coordenado desde sua fundação pelo Prof. Dr José Marcio Barros, em 2010, o ODC foi reconhecido internacionalmente como uma das melhores práticas em promoção da diversidade cultural pela comissão alemã da UNESCO.

DIRETRIZES DE ATUAÇÃO

Formação

Realização de seminários, oficinas e cursos de curta e média duração integrados ao Programa Pensar e Agir com a Cultura, com o objetivo de formar e capacitar gestores culturais, artistas, arte-educadores, agentes e lideranças culturais, pesquisadores, comunicadores e interessados em geral por meio de metodologias reflexivas e participativas.

Pesquisa

Desenvolvimento de pesquisas e realização de diagnósticos e mapeamentos utilizando-se de metodologias qualitativas e quantitativas referentes a processos de gestão cultural, construção de políticas culturais, práticas culturais etc.

Informação

Produção e disponibilização de informações focadas na diversidade cultural e seu amplo espectro de existência e diálogo, por meio da publicação de livros, edição de boletins, manutenção de um portal informativo e de uma política de difusão nas redes sociais.

Consultoria

Prestação de consultoria para instituições públicas, empresas e organizações não governamentais, no que se refere às áreas da Cultura, Diversidade e Gestão Cultural.

PRINCIPAIS REALIZAÇÕES

- Programa Pensar e Agir com a Cultura / Curso Desenvolvimento e Gestão Cultural – 2003 a 2020 responsável pela formação e capacitação de mais de 3.000 pessoas;
- Portal Observatório da Diversidade Cultural (www.observatoriodadiversidade.org.br);
- Boletim ODC com 86 edições lançadas;
- Pesquisa “Mapeamento da Diversidade Cultural em Belo Horizonte” (2011-2013);
- Pesquisa “Arte, gestão cultural e território: desafios para a promoção da diversidade em equipamentos culturais públicos em Minas Gerais e Bahia” (2018-2020);
- Seminário Diversidade Cultural – 07 edições entre 2005 e 2014 e uma em 2020;
- Participação na Comissão de elaboração do relatório quadrienal do Brasil de monitoramento da Convenção da diversidade para a UNESCO;
- Publicação de 5 livros e inúmeros artigos.



VINICIUS S.A
4:20
Vidro, silicone, vaselina e madeira
Salvador, BA, 2021

APRESENTAÇÃO DOS ARTISTAS E AUTORES

ARTISTAS

Elena Landinez

Artista e mãe de Matias e Mariaflor. Nasceu em Barranquilla, em 1982, cidade na costa Caribe da Colômbia. Fez sua formação em Design Gráfico, em Bogotá. Mora em Salvador e trabalha no campo das artes visuais em diálogo com o desenho, a escrita, a dança e a memória. Catadora e colecionadora de conchas, sonhos, entre outras coisas, cria mundos que vêm das profundezas do mar interno, lugares utópicos materializados em diferentes suportes: cadernos, papel, tecido, paredes. Desde o 2021 coordena o projeto “Onde está Eckenberger?” Inventário de uma vida: um convite para adentrar o mundo do artista Reinaldo Eckenberger (1938 – 2018, artista argentino – alemão – baiano). É um convite às arqueologias da invenção, a partir de um acervo de miudezas e grandezas relacionadas ao seu ofício criativo, sua prática intelectual e seu universo pessoal.

web: www.elenalandinez.net

Instagram: [@elena_landinez](https://www.instagram.com/elena_landinez)

João Oliveira

Vive e trabalha em Salvador-BA. É artista visual graduado pela UFBA, onde também fez mestrado em processos criativos. Lida com gravura e seu encontro com outros suportes, buscando na apropriação de suas experiências pessoais, instaurar obras de caráter autobiográfico forjado. Participa regularmente de exposições individuais, coletivas, salões, bienais, residenciais nacionais e internacionais, tendo recebido muitas menções e prêmios. Sua obra está em coleções como ACBEU/BA e Parque Lage/RJ.

web: www.joaogravador.com

Instagram: [@joaogravador](https://www.instagram.com/joaogravador)

Mika

Artista Visual - vive e trabalha em Teresina (PI), arte educadora formada pela Universidade Federal do Piauí. Sua pesquisa parte de uma busca por ancestralidade através de narrativas, seja da memória familiar ou de seus estudos sobre afrobrasilidade, raiz que se expande em desenhos, bordados, colagem têxtil, instalação. Participa de exposições coletivas entre Teresina e Fortaleza.

web: www.inraizada.tumblr.com

Instagram: [@inraizada](https://www.instagram.com/inraizada)

Museu do Mamulengo

A Associação Cultural dos Mamulengueiros e artesãos de Glória do Goitá nasceu em 2000, fruto da ação da ArteSol e a rede de parceiros envolvidos no projeto de revitalização da tradição do mamulengo na cidade. Até a década de 60, o mamulengo era presença obrigatória nas grandes festas públicas, o que ajudou a difundir a cultura pernambucana no cenário nacional. Nos anos 70 a tradição entrou em fase de decadência, com a morte de muitos mestres e a pouca entrada de novos brincantes. Glória do Goitá que era conhecida como a "cidade do mamulengo", vivia esse período de esquecimento da brincadeira. Foram realizadas, então, oficinas em que os mestres mamulengueiros Zé Lopes e Zé Divina passavam seus saberes, retomando o movimento natural da tradição.

Instagram: [@museudomamulengo](https://www.instagram.com/museudomamulengo)

Paulestinos

Neologismo justaposto da mistura entre paulista e nordestino, é o nome do coletivo formado pelos artistas Átila Fragozo, baiano, e Renoir Santos, de origem pernambucana. Sempre em formato lambe-lambe, seus trabalhos ocupam o tecido urbano com intervenções que dialogam com a imagem e poesia escrita e questionam o passante sobre o seu cotidiano.

Instagram: [@paulestinos](https://www.instagram.com/paulestinos) | [@zito.raul](https://www.instagram.com/zito.raul)

Sandro Ka

Artista visual e pesquisador. Professor de Gestão e Produção Cultural (IFRS). Doutor e mestre em Artes Visuais (PPGAV/UFRGS). Desde 2003, realiza exposições individuais e participa de mostras coletivas em diversas cidades no Brasil e no exterior, desenvolvendo produções nos campos da escultura,

do desenho, da instalação e da intervenção urbana. www.sandroka.com.br
web: www.galeriamamute.com.br/sandroka
Instagram: [@sandro.ka.atelier](https://www.instagram.com/sandro.ka.atelier)

Sarah Hallelujah

Artista Visual, professora no curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Doutoranda em poéticas visuais pelo PPGAV/UFRGS, mestra em processos criativos nas Artes Visuais pela EBA/UFBA (2011) e especialista em Arte Educação: cultura brasileira e linguagens artísticas contemporâneas (2009). Em seus trabalhos tenciona a ideia de natureza, território, matéria e corpo. Seus deslocamentos por meio de viagens, caminhadas e arquivos atuam como uma espécie de análise territorial. Manipulando diversas substâncias encontradas em seu caminho cria ativações entre o espaço poético e o espaço geográfico. Opera principalmente através da fotografia registrando ações com matérias e substâncias diversas, objetos cerâmicos e imagens estão bastante presentes na construção de sua linguagem artística.

web: https://issuu.com/sarah.hallelujah/docs/portf_lho_sarah_hallelujah_2021

Vinicius S.A

O artista vive e trabalha em Salvador, graduado em artes visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia, é um artista inquieto. Seu interesse pelas ciências exatas o fez desenvolver uma linguagem própria que alia o pensamento científico, práticas manuais de baixa tecnologia à proposições de poéticas visuais poderosas, que, além de estabelecer diálogos com o espectador, traduz a memória e as experiências do artista. Seu processo é uma constante investigação de possibilidades estéticas e conceituais do cotidiano.

Instagram: [@viniciussa.art](https://www.instagram.com/viniciussa.art)

AUTORES

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO PRÊMIO RODRIGO MELO FRANCO DE ANDRADE

Gabriela Sobral

Graduada em Comunicação Social – Jornalismo e possui mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

E-mail: gabrielasobralconteudo@gmail.com

EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

Zaida García Valecillo

Profesora en Artes Plásticas (UPEL), Magister en Arte mención Estética (UPEL) y Doctora en Educación Artística (Universidad de Sevilla). Docente-Investigadora Universitaria (UPEL-UCV). Se ha desempeñado como Gestora Social del Patrimonio, Educadora Patrimonial. Autora de múltiples publicaciones.

E-mail: zaidagarcia@gmail.com

SABORES DO ATLÂNTICO: O ENSINO DA HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO BORDEANDO O "ATLÂNTICO" E O PATRIMONIAL

René Lommez Gomes

Historiador da Arte e professor de Patrimônio Cultural do Bacharelado em Museologia e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: renelommez@ufmg.br

Jacqueline Sarmiento

Profesora de História da América do Departamento de Historia, Universidad Nacional de La Plata

E-mail: jacquelinesarmiento@ymail.com

Emir Reitano

Profesor de História da América do Departamento de Historia, Universidad Nacional de La Plata

E-mail: emirreitano@gmail.com

Sinval Espírito Santo

Chef e professor de História da Alimentação e de Gastronomia e Arte do Curso de Gastronomia do Instituto Federal de Minas Gerais

E-mail: sinvas@gmail.com

GÊNERO E PATRIMÔNIO CULTURAL***APRENDER PATRIMONIO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA IGUALITARIA E INCLUSIVA*****Laura Lucas Palacios**

Doctora y profesora del Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación – Formación del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Presidenta de la RedGEN DCCSS, Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales. Investigadora del grupo DESYM y Red 14.

E-mail: llucas03@ucm.es

PATRIMÔNIO CULTURAL E RESISTÊNCIA: ARTESANATO EM LÃ CRUA E EMPODERAMENTO DA MULHER RURAL**Letícia de Cássia Costa de Oliveira**

Mestra em Museologia e Patrimônio pelo Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Grupo de Estudos em Memória, Museus e Patrimônio - GEMMUS (UFRGS)

E-mail: leledecassia@gmail.com

A MEMÓRIA LGBTI+ COMO PATRIMÔNIO CULTURAL**Luiz Morando**

Pesquisador independente com projeto sobre memória da população LGBTI+ de Belo Horizonte entre o período de 1946 a 1989. Cofundador do Museu Bajubá.

E-mail: luizmorando@gmail.com

MINHAS MEMÓRIAS

Tony Boita

Museólogo, mestre em Antropologia e doutorando em Comunicação pela UFG. Editor da Revista Memória LGBT+ e membro da Rede LGBT de Museologia Social. É autor do livro *Museologia LGBT: Cartografia das Memórias LGBTQI+ em acervos, arquivos, patrimônios, monumentos e museus transgressores*. Atualmente é diretor do Museu das Bandeiras, Museu de Arte Sacra da Boa Morte e Museu Casa da Princesa (Ibram/Mtur).

E-mail: tonyboita@hotmail.com

PATRIMÔNIO E MUSEUS

DES MANIÈRES NON HÉGÉMONIQUES DE PENSER LES MUSÉES ET LE PATRIMOINE EN BELGIQUE: LES MUSÉOLOGIES INSURGÉES

Manuelina Maria Duarte Cândido

É professora de Museologia da Universidade de Liège, na Bélgica, e Administradora do Embarcadère du Savoir. Encontra-se licenciada da Universidade Federal de Goiás, onde é docente de Museologia e atua como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Faz parte do board do ICOFOM LAC. Coordenou o Núcleo de Ação Educativa do Centro Cultural São Paulo, dirigiu o Museu da Imagem e do Som do Ceará e o Departamento de Processos Museais do IBRAM.

E-mail: mmduarteccandido@uliege.be

Mélanie Cornelis

É diplomada em Museologia pela Universidade de Liège, ou seja, possui um mestrado. Depois de ter gerido as coleções científicas da Universidade de Liège ela dirige, atualmente, o Espace Muséal d'Andenne, um museu de território.

E-mail: cornelis.melanie@ceramandenne.be

Édouard Nzoyihera

É licenciado em História - opção ensino e pesquisa pela Universidade Nacional do Burundi, realizou um mestrado em História da Arte e Arqueologia com especialidade em Museologia pela Universidade de Liège. Atualmente é doutorando em Museologia nesta mesma universidade. Suas pesquisas

têm por assunto a Decolonização do sistema ocidental de museu na África Oriental

E-mail: enzoyihera@uliege.be

MUSEU DO MAMULENGO DE GLÓRIA DO GOITÁ: DA CRIAÇÃO “INTUITIVA” À INSTITUCIONALIZAÇÃO MUSEOLÓGICA

Gilvanildo Klebson Mendes Ferreira

Doutorando e Mestre em Antropologia (PPGA-UFPE). Graduado em Museologia (DAM-UFPE). Especialista em Museus Comunitários (CEMIC-FUNDAJ). Responsável Técnico do Museu do Mamulengo de Glória do Goitá-PE.

E-mail: gmanipanso@gmail.com

ITINERÁRIOS EDUCATIVOS: USO EDUCATIVO DO MUSEU NA RELAÇÃO COM A CIDADE

Jezulino Lúcio Mendes Braga

Vice-diretor da Escola de Ciência da Informação/UFMG, Professor do Curso de Museologia/UFMG.

E-mail: jezulinolmb@gmail.com



MIKA
Afastar o banzo
Colagem digital
Teresina, PI, 2021