

A CONDIÇÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ERA DO SNAPCHAT

Rodrigo Manoel Dias da Silva¹

RESUMO

O presente ensaio assume o aplicativo de câmera *Snapchat* como uma alegoria ou figura de pensamento apropriada para caracterizar as relações sociais estabelecidas em nosso tempo, bem como, nossa relação com o tempo. A partir de um estudo conceitual, inspirado na Teoria Sociológica Contemporânea, examina a condição da educação patrimonial na “Era do *Snapchat*”. Para tal, a argumentação apresentada procura enfrentar, principalmente, duas questões: Como pensar o patrimônio cultural, quando os conteúdos culturais são autodestrutíveis? Como educar para a valorização de patrimônios, quando as imagens produzidas duram apenas 24 horas? A partir da análise, constatou-se que em sociedades onde vigora a individualização, verifica-se o declínio das memórias coletivas organizadas; a ampliação de museus e acervos privados, sem clara finalidade pública; a musealização de coleções privadas e o declínio de seus sentidos nacionais ou integradores. No caso específico de ações sociais promotoras de pautas patrimoniais, dentre estas a educação patrimonial, tendem a vigorar processos de individualização ou personalização das memórias e dos patrimônios culturais.

Palavras-chave: Educação patrimonial; educação; tempo; sociedade.

THE CONDITION OF HERITAGE EDUCATION IN THE *SNAPCHAT* AGE

ABSTRACT

This essay assumes the Snapchat camera application as an allegory or figure of thought appropriate to characterize our time and, indeed, our relationship with time. From a conceptual study, inspired by Contemporary Sociological Theory, he examines the condition of heritage education in the “Snapchat era”. The argument presented seeks to address mainly two issues. How to think of cultural heritage when cultural contents are self-destructive? How to educate for the valuation of assets when the images produced last only 24 hours? From the analysis, it was found that in societies where individualization is in effect, there is a decline in organized collective memories; the expansion of museums and private collections, with no clear public purpose; the musealization of private collections and the decline of their national or integrating meanings. In the specific case of social actions that promote heritage guidelines, among them, heritage education tends to be in place for individualization or personalization of memories and cultural heritage.

Keywords: Heritage education; education; time; society.

Submetido em: 18/3/2021

Aceito em: 18/2/2022

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS, Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/9524885475616516>. <https://orcid.org/0000-0001-8501-5903>

INTRODUÇÃO

O *Snapchat* é um aplicativo de câmera utilizado mundialmente, cuja característica mais conhecida está relacionada ao envio de textos e conteúdos digitais (multimídia) “autodestrutíveis” (Tecmundo, 2018). Criado por Evan Spiegel, em 2011, o suporte tecnológico permite que as mídias compartilhadas entre seus usuários tenham a vida de 24 horas. Muito mais do que uma tecnologia bem-sucedida, o *Snapchat* reúne em si diversos elementos que têm modulado as experiências humanas no mundo contemporâneo. Nos termos de Edgard Morin (2018), o *Snap* indicia um “espírito do tempo”, a condição do viver humano em uma formação social constituída pela efemeridade, pela transitoriedade e pelo individualismo, na qual o desejo é mostrar hoje a (minha) melhor imagem, apenas para hoje, compondo uma história de seletas amizades e relacionamentos com uma duração de 1.440 minutos².

As sociedades que produziram ou foram influenciadas pela modernidade inventaram a ideia de patrimônio histórico e artístico, de patrimônio cultural e, conseqüentemente, de educação patrimonial. Basearam-se em uma ideia estável e contínua de tempo, na continuidade evolutiva de seus processos sociais e fundamentou-se no primado de uma coletividade estatal, ainda que contivesse suas contradições e ambigüidades (Lyon, 1998; Touraine, 2007). O *Snapchat*, por um lado, parece-nos um prolongamento dessas experiências modernas e, por outro, caracteriza-se por apresentar elementos inéditos, tanto do ponto de vista tecnológico quanto do social. Face a essas ambivalências, pode ser interpretado como uma alegoria ou figura de pensamento apropriada para caracterizar as relações sociais que estabelecemos em nosso tempo e, com efeito, nossa própria relação com o tempo.

Não pretendemos interrogar o aplicativo *Snapchat* como objeto, nem mesmo explorar suas funcionalidades e aplicações atuais. Tampouco nos interessa, nesse momento, o delineamento de um estudo sistematizado sobre as mídias, as redes ou as tecnologias digitais. A partir de uma abordagem ensaística, inspirada na Teoria Sociológica Contemporânea, pretendemos tomá-lo como objeto reflexivo, considerando-o uma metáfora significativa para pensar a sociedade contemporânea. Neste contexto, questionamos: Como pensar a condição da educação patrimonial na era do *Snapchat*? Como pensar o patrimônio cultural, quando os conteúdos culturais são autodestrutíveis? É possível educar para a valorização de patrimônios quando as imagens duram 24 horas?

Para enfrentarmos tais problematizações, organizamos o presente ensaio em três seções reflexivas, além desta breve Introdução. Na primeira seção, apresentamos algumas evidências reflexivas, advindas de estudos no campo da Sociologia, que nos permitem apresentar a “Era do *Snapchat*” enquanto um contexto e uma condição própria de nossa formação social. Na produção da abordagem, discorreremos acerca da noção de tempo e suas redefinições conceituais, com base na leitura de Norbert Elias, Manuel Castells, David Harvey e Anthony Giddens. Na segunda, realizamos uma

² Em 2016, já era o aplicativo mais popular em 28 países, atingindo 10 bilhões de visualizações diárias de vídeo (Aldeia, 2018).

apresentação dos conceitos de patrimônio cultural e educação patrimonial à luz das transformações sociais vigentes, com ênfase na emergência de formas de vida individualizadas, em detrimento de definições mais tradicionais de patrimônios e políticas culturais. Na terceira e última seção, sintetizamos os principais fios analíticos que se desdobram do empreendimento acadêmico desenvolvido, com ênfase em algumas provocações aos sentidos de educação patrimonial em sociedades marcadas pela transitoriedade, pela individualização e pela personalização.

“ERA DO SNAPCHAT”: DA PADRONIZAÇÃO À INDETERMINAÇÃO DO TEMPO

A ideia de tempo é uma convenção sociocultural, produzida na sociedade e na cultura. Norbert Elias (1998) já havia nos ensinado que as concepções de tempo mudam ao longo da História, e que o tempo, em si, corresponde a um símbolo representativo que sintetiza processos sociais desenvolvidos no âmbito da própria sociedade. Tais convenções operam, socialmente, como instrumentos de orientação e de regulação de condutas e da sensibilidade humana.

Na modernidade, entendida como a ordem social estabelecida após as revoluções Industrial, Francesa e Científica (Lyon, 1998), o tempo assumiu a pretensão de consolidar uma métrica universal, estabelecida a partir de uma racionalidade específica voltada para a demarcação dos tempos da existência humana.

O caráter da dimensão universal assumido pelo tempo é apenas uma figuração simbólica do fato de que tudo o que existe encontra-se no fluxo incessante dos acontecimentos. O tempo traduz os esforços envidados pelos homens para se situarem no interior desse fluxo, em que determinam posições, medem durações de intervalos, velocidades de mudanças etc. (Elias, 1998, p. 320).

As caracterizações do mundo moderno, elaboradas pelos clássicos do pensamento sociológico, consideravam o tempo uma questão fundamental para diagnosticar suas formações sociais. Além de urbanas, industriais e burocráticas, as sociedades modernas foram sociedades constituídas sob os pilares do evolucionismo, a partir do qual o tempo foi interpretado em seu formato de longa duração, de linearidade, de continuidades e descontinuidades. Essa percepção, segundo Alain Touraine (2007), fez-se possível porque a modernidade continha uma pretensão de universalização (ou universalismo) que ultrapassaria as condições singulares ou particulares, e seria baseada na crença, na razão e na racionalidade técnico-científica, bem como na afirmação dos direitos individuais (orientada por pressupostos desligados de atributos ou particularidades contextuais).

Neste sentido, para Castells (2017, p. 515), “As sociedades contemporâneas ainda estão em grande parte dominadas pelo conceito de tempo cronológico, descoberta categórica/mecânica que E. P. Thompson, entre outros, considera importantíssima para a constituição do capitalismo industrial”. Além de Thompson, David Harvey e Anthony Giddens indicam que a modernidade pode ser interpretada como o domínio do tempo cronológico sobre o espaço e a sociedade. O primeiro (Harvey, 1992) observa que nas últimas décadas do século 20 notabilizou-se uma intensa transformação nos processos produtivos, do fordismo à acumulação flexível, na qual vigorou transformações nas

formas organizacionais sob novas estruturas e o advento de novas tecnologias, principalmente produtivas. Há a desintegração de relações formais de trabalho, um incremento nas produções tecnológicas (comunicacionais e de transporte), a aceleração dos processos produtivos (“just-in-time”) e tecnologias inovadoras de controle eletrônico e automação. Para os trabalhadores, houve uma intensificação dos processos de trabalho e um constante processo de desqualificação ou defasagem formativa ou profissional. Conseqüentemente, “a aceleração do tempo de giro na produção envolve acelerações paralelas na troca e no consumo” (Harvey, 1992, p. 257).

Em alguma medida, essa sociedade voltou-se obsessivamente para o presente. O lucro hoje, a necessidade de bens e sua saciedade imediata, a produção, o consumo, a identificação política e vários aspectos de sua existência podem ser interpretados como uma “compressão espaço-temporal” (Harvey, 1992). Em decorrência das transformações tecnológicas e científicas quanto à comunicação e aos deslocamentos humanos, o mundo tornou-se “menor”, e os tempos, mais “curtos”. Há, pois, um prolongamento do presente.

Para Giddens (1991), por sua vez, o dinamismo da modernidade separou tempo e espaço e recombina-os, segundo novas relações sociais, em novos “zoneamentos” espaço-temporais, o que engendrou a sensação moderna de “esvaziamento do tempo”.

A separação entre tempo e espaço e sua formação em dimensões padronizadas, “vazias”, penetram as conexões entre a atividade social e seus “encaixes” nas particularidades dos contextos de presença. As instituições desencaixadas dilatam amplamente o escopo do distanciamento tempo-espaço e, para ter esse efeito, dependem da coordenação através do tempo e do espaço. Este fenômeno serve para abrir múltiplas possibilidades de mudança liberando das restrições dos hábitos e das práticas locais (Giddens, 1991, p. 30).

Nesse raciocínio, o universalismo moderno favoreceu o esvaziamento do tempo, ou seja, a fabricação de uma temporalidade comum ou unitária, consolidada pelos calendários, notabilizada pelo descentramento de relações culturais ou de comunidades tradicionais (entendidas como pré-modernas). Essa relação de temporalidade favoreceu trocas monetárias, uma vez que acelerou as relações mercantis e, com efeito, de consumo, porém, acentuou também a existência de um passado comum. O apelo ao universalismo foi fundamental para a constituição de “comunidades imaginadas” (Anderson, 2008) para a invenção de tradições nacionais (Hobsbawn, 2012) e para a consolidação e expansão dos Estados Nacionais. Como veremos a seguir, esse processo não se deu unicamente na Europa, mas irradiou-se, com particularidades contextuais, aos países da América Latina.

A transição ao século 21, contudo, por fatores diversos, delineou uma aceleração da presentificação do tempo. Tempos líquidos, como escrevera Bauman (2007), nos quais nos parece que o *Snapchat* oferece novos elementos metafóricos. Em outras sociedades, em outros tempos históricos, qual seria a pertinência de envio de textos e conteúdos autodestrutíveis (Tecmundo, 2018)? O que, em nossas sociedades, ofereceu condições de possibilidade para o rápido advento de “fotos efêmeras”? (Aldeia, 2018).

Para compreendermos essa “Era do *Snapchat*”, torna-se oportuno mencionar que esse suporte tecnológico opera não apenas como aplicativo de câmera, mas, também, como uma forma de rede social e de criação de conteúdos.

O *Snapchat* afirma, e inclusive enfatizou o tema durante a apresentação em São Paulo, que não é uma rede social, mas um aplicativo de câmera. A lógica de funcionamento do aplicativo promove a criação de conteúdo por parte do usuário ao iniciar diretamente na câmera e não em um feed. O próprio formato do ‘feed’ do *Snapchat* é diferente de seus concorrentes, priorizando o conteúdo que o usuário escolheu seguir. De acordo com Geoffrey Reed, diretor de desenvolvimento internacional do *Snapchat*, a empresa quer focar no desenvolvimento de produtos que ajudem os usuários a criar conteúdo através da câmera. O executivo também diz que a taxa de engajamento da plataforma é maior por possuir um caráter pessoal e com conteúdo feito de forma mais íntima e exclusiva. Não existe a possibilidade de compartilhar os conteúdos produzidos por lá, por exemplo, como numa rede social (Meioemensagem, 2018).

A matéria supracitada foi veiculada no Brasil em 2016, quando da chegada do aplicativo ao país. O formato do aplicativo evidencia sua inscrição em uma sociedade do infoentretenimento, uma vez que tal processo está associado à uniformização de estruturas técnicas e de suportes informativo-comunicacionais, ao avanço de conglomerados no setor midiático e ao crescimento educativo e referencial de tecnologias interativas, em que se associam empresas de informação e de comunicação (Ford, 1999, p. 97). Do ponto de vista das experiências sociais de entretenimento dos atores, há um deslocamento importante, qual seja: o da simples recepção de mídias à criação de conteúdos, desde perspectivas pessoais ou biográficas.

Segundo Ford (1999, p. 98), “Todos esses fenômenos são causa e consequência do crescimento da indústria da comunicação, da informação e da cultura como setor econômico”, o que, progressivamente, atribuiu ao consumidor o estatuto de cidadão. Nessa condição societária, as definições de consumidores e cidadãos se mesclam, uma vez que explicitam densidade das relações culturais e interculturais; contudo, reforçam uma simplificação das experiências temporais. Segundo Canclini (2006, p. 41), “as sociedades se reorganizam para fazer-nos consumidores do século XXI e, como cidadãos, levar-nos de volta para o século XVIII”.

Manuel Castells (2017), ao discutir o alcance de sua abordagem da sociedade em rede, observa que o tempo é um dos conceitos modernos mais transformados pelo paradigma da tecnologia da informação, uma vez que redefine práticas sociais e fundamenta a reorganização de espaços e relações sociais. A teorização contemporânea acerca do tempo, inclusive nas ciências naturais, tem enfatizado o caráter contextual do tempo humano.

Esse tempo linear, irreversível, mensurável e previsível está sendo fragmentado na sociedade em rede, em um movimento de extraordinária importância histórica. No entanto, não estamos apenas testemunhando uma relativização do tempo de acordo com os contextos sociais ou, de forma alternativa, o retorno à reversibilidade temporal, como se a realidade pudesse ser inteiramente captada em mitos cíclicos. A transformação é mais profunda: é a mistura de tempos para criar um universo eterno que não se expande sozinho, mas que se mantém por si só, não cíclico, mas

aleatório, não recursivo, mas incursor: tempo intemporal, utilizando a tecnologia para fugir dos contextos de sua existência e para apropriar, de maneira seletiva, qualquer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno” (Castells, 2017, p. 516).

Esse tempo intemporal é engendrado por uma necessidade de comprimir o tempo até que ele desapareça. As causas desse processo são várias. Semelhante ao argumento de David Harvey, Castells acentua que o tempo foi, historicamente, um obstáculo ao desenvolvimento de sociedades capitalistas, considerando-se que as revoltas culturais e sociais recentes, como os movimentos juvenis, podem ser definidos como anticronológicos. “A libertação do capital em relação ao tempo e a fuga da cultura ao relógio são decisivamente facilitadas pelas novas tecnologias da informação e embutidas na estrutura da sociedade em rede” (2017, p. 516). Em diversos espaços e situações, faz-se possível visualizarmos as indicações do sociólogo espanhol: no mercado financeiro, nos mercados de capitais globais gerenciados eletronicamente, na flexibilidade da jornada de trabalho, na constituição de empresas em rede, nas relações de trabalho, no tempo de serviço e na previdência social.

Além da constatação de que o tempo se fez um obstáculo ao desenvolvimento do capitalismo, hoje visualizamos a individualização dos tempos.

Portanto, a questão real de nossas sociedades não é tanto o fato de a tecnologia nos permitir trabalhar menos para a mesma unidade de produção: isso é verdade, mas seu impacto no tempo real de trabalho e nos horários é indeterminado. O que está em jogo e parece ser uma tendência predominante na maioria dos setores avançados da maior parte das sociedades desenvolvidas é a diversificação geral do tempo de trabalho, dependendo das empresas, redes, empregos, ocupações e características dos trabalhadores (Castells, 2017, p. 525).

Esse processo, que altera ciclos de vida e experiências sociais, evidencia uma ampla transformação no conceito de temporalidade.

Proponho a ideia de que tempo intemporal, como chamo a temporalidade dominante em nossa sociedade, ocorre quando as características de um dado contexto, ou seja, o paradigma informacional e a sociedade em rede, causam confusão sistêmica na ordem sequencial dos fenômenos sucedidos naquele contexto (Castells, 2017, p. 543).

Essa sensação de indeterminação temporal ocasiona a compressão temporal e a sensação de instantaneidade. A sociedade em rede evidencia o limiar do “eterno”. Nesse enquadramento analítico, essa mesma sensação reorganiza nossas experiências sensíveis, enquanto percepção do tempo, mas, também, incidem sobre os valores sociais que emolduram os sentidos de tempo presentes em uma sociedade. Na atualidade, predomina uma visão presentificada do tempo, a qual dimensiona nossas maneiras de estar no mundo, de estabelecer projetos de vida e de construir referências simbólicas e materiais para a vida. Tal “eternidade” relativiza convenções coletivas e institui formas de vida individualizadas, o que desafia ideias tradicionais de patrimônio e educação patrimonial, como veremos na seção textual a seguir.

PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DAS CONVENÇÕES COLETIVAS À INDIVIDUALIZAÇÃO

Desde meados do século 20, cristalizou-se o uso social do patrimônio cultural, com diversas finalidades culturais, econômicas e sociopolíticas. Segundo Canclini (1994), a discussão sobre patrimônio (histórico, sobretudo) remete à consolidação dos Estados nacionais e a seu imaginário integrador, homogeneizante e monoidentitário, fenômeno inicialmente europeu, mas que encontrou condições para seu desenvolvimento na América Latina, particularmente nos contextos autoritários vividos até o começo da década de 1980. Nesta direção, Dominique Poulot (2009) destaca que, em seu conjunto, esses processos sociais favoreceram a constituição de uma razão patrimonial no Ocidente.

Em razão de uma série de transformações, hoje acompanhamos significativas interrogações às definições de nação e a suas convenções coletivas.

Os processos de urbanização, industrialização e massificação da cultura, as migrações e a transnacionalização dos bens materiais e simbólicos, a globalização e as formas de integração econômica exigem a redefinição do que podemos entender por nação. O que concebemos como tal já não é unicamente o conjunto de bens e tradições surgidos e mantidos no território historicamente habitado por uma comunidade. A população originária se alimenta, se informa e se entretém com muitos bens e mensagens procedentes do estrangeiro, os quais, porém, vimos incorporando à nossa vida cotidiana (Canclini, 1994, p. 95).

Nessa condição social marcada pelo infoentretenimento (Ford, 1999), são redefinidos os sentidos e as práticas alusivas ao patrimônio cultural, de tal forma que Canclini afirma que há, nas ciências sociais, um triplo movimento de reconceitualização. Em primeiro lugar, a superação das interpretações, em que patrimônio corresponde apenas às heranças populares e às expressões “mortas” de uma coletividade ou cultura, mas evidencie conjuntos plurais de bens culturais materiais e imateriais. Em segundo, há uma ampliação nas políticas culturais voltadas à conservação ou administração da ação patrimonial relacionando-as às necessidades atuais das populações. Por fim, em detrimento das elaborações históricas de patrimônio cultural, formadas seletivamente a partir de visões de mundo das classes econômica e politicamente dominantes, passam a vigorar processos que reconhecem a cultura popular como patrimônio nacional, por exemplo, “música indígena, textos de camponeses e operários, sistemas de autoconstrução e preservação dos bens materiais e simbólicos elaborados por todos os grupos sociais” (Canclini, 1994, p. 96).

Compreender essas redefinições demanda a produção de novas interrogações, tendo em vista os lugares plurais ocupados pelo patrimônio em nossas sociedades e seus diversos usos. Pela leitura de “Comunidades Imaginadas” (Anderson, 2008), não podemos consagrar ao nacionalismo moderno um *status* falseado ou incompleto, mas reconhecê-lo como um artefato cultural capaz de definir identidades e consagrar ficções historicamente produzidas e narradas (Canclini, 1994). O patrimônio, na modernidade, fora um elemento fundamental para tais ficções, ao consolidar um panteão nacional e consagrá-lo ao domínio da homogeneidade ou da ausência de conflitos, pela representação de uma nacionalidade ou coletividade nacional integrada.

De acordo com Canclini, “como espaço de disputa econômica, política e simbólica, o patrimônio está atravessado pela ação de três tipos de agentes: o setor privado, o Estado e os movimentos sociais” (1994, p. 100). A partir desse entendimento, segundo o autor, desdobram-se quatro paradigmas político-culturais, os quais, razoavelmente, esboçam objetivos específicos para a preservação patrimonial e os imaginários dessa preservação, e engendram condições de possibilidade para sua vigência e reverberação:

- a. Tradicionalismo substancialista – julgam os bens históricos por sua substância ou essência (valor em si mesmo) e defendem a preservação independente do uso atual (perspectiva a-histórica);
- b. Mercantilista – concepção economicista de patrimônio, interpretando-o como ocasião para o progresso econômico ou obstáculo para o desenvolvimento do capital;
- c. Conservacionista e monumentalista – fundamentada no protagonismo do Estado na definição e promoção patrimonial, esta concepção define as políticas patrimoniais como ações públicas direcionadas ao resgate, à preservação e à custódia dos patrimônios;
- d. Participacionista – paradigma que relaciona o patrimônio às necessidades globais da sociedade, subordinando os outros sentidos ou funções patrimoniais às demandas sociais.

Canclini (1994), no artigo ora comentado, amplia duplamente a discussão sobre patrimônio cultural nas sociedades latino-americanas. Por um lado, informa-nos que os patrimônios são objetos de disputa cultural, política e econômica, superando perspectivas monolíticas e conservatórias que anteriormente definiam tais práticas. Por outro, demonstra-nos que “patrimonializar” é uma ação social, contraditória, provida de intencionalidades sociais e que modula concepções ou paradigmas específicos de ação.

Em perspectiva complementar à visão de Canclini, entendemos possível sistematizar e propor uma definição de patrimônio, ancorada nas reflexões do estudioso argentino e radicado no México. Patrimônios seriam construções sociais arcaicas, residuais ou emergentes (Williams, 1980) significativas e culturalmente representativas de outros tempos e temporalidades e que, por alguma motivação social, cultural ou econômica, são interpretadas como passíveis de preservação ou ação social similar.

Para situarmos essa definição, importa considerarmos que:

O processo social de desenvolvimento do patrimônio requer que diferenciemos, nele, segundo os termos de Raymond Williams, o que é arcaico, residual e emergente. O arcaico é o que pertence ao passado e é reconhecido como tal por quem o revive, quase sempre “de um modo deliberadamente especializado”. Por outro lado, o residual se formou no passado, mas se encontra em atividade dentro dos processos culturais. O emergente designa novos significados e valores, novas práticas e relações sociais (Canclini, 1994, p. 108).

Educar para o patrimônio partia do pressuposto da existência simultânea de diferentes tempos sociais e de diferentes relações de temporalidade. Mesmo que o debate sobre educação patrimonial, em sua origem, remeta ao final da década de

1980, desde as décadas de 1920 e 1930 já ocorriam práticas educativas e pedagógicas voltadas à preservação de bens históricos e patrimoniais, inclusive no Brasil. A formação de uma razão patrimonial no mundo ocidental (Poulot, 2009), o estabelecimento de um cânon patrimonial alicerçado na identidade nacional e a reflexão sobre os mecanismos institucionais de transmissão cultural podem ser interpretados como condições iniciais para o advento da educação patrimonial, enquanto prática pedagógica e ação política.

Esta transição, ora apresentada, seguindo o raciocínio de Néstor García Canclini, pode originar diversas homologias em relação à educação patrimonial. Originalmente, a patrimonialização, sobretudo o tombamento histórico, foi constituída como um mecanismo de freio ao avanço modernizador, do consumo e da especulação imobiliária, assim como a educação patrimonial é derivada de uma resposta social à necessidade de conservação ou salvaguarda de bens ou práticas culturais patrimonializadas. Sua ênfase, do ponto de vista pedagógico e de poder, assumiu um caráter predominantemente “conservatório”, tanto por sua inserção em ações de “alfabetização patrimonial” no contexto de cidades históricas brasileiras quanto por sua inscrição nos meios escolares, como uma forma metodológica para o ensino de História ou das Ciências Humanas.

Na atualidade, porém, excede a dimensão metodológica e tem sido engajada em temáticas e políticas do presente. Além disso, Scifoni (2017, p. 5) constata que “é preciso superar as abordagens mais tradicionais e conservadoras nessa área”, atualizando e politizando essas posições.

“Conhecer para preservar” se encaixa nesse jargão de ideias do passado utilizadas como verdades absolutas no presente, e que além de despolitizar o debate em educação patrimonial, impedem a realização de avanços na área. Concebida nos anos 1930, no momento de constituição oficial do Iphan, a afirmação de que a preservação do patrimônio passava, necessariamente, pelo seu conhecimento estava ligada, fundamentalmente, a novidade da legislação que estava sendo criada no país: a ideia de uma herança coletiva, objeto de tutela do Estado que não implicava em desapropriação e, para a qual, adotava-se um novo instrumento: o tombamento (Scifoni, 2017, p. 7).

Compartilhava-se, nessas décadas, da percepção de que o desconhecimento era o principal obstáculo à proteção do patrimônio no país. Aos olhos da nossa época, “tal noção apresenta-se como ingênua e despolitizadora do debate em educação patrimonial” (Scifoni, 2017, p. 7), visto que a temática figura com expressividade nos meios de comunicação de massa, em projetos sociais que possuem alguma frente de atuação no campo cultural, em pautas de programas governamentais (caso recente do Programa Mais Educação), em estratégias econômicas e turísticas, e também como objeto de reivindicação social. Silva (2017) demonstrou que os engajamentos escolares em processos de patrimonialização cultural, vinculada ou não aos setores especializados do Estado, podem nos evidenciar ações comunitárias, outros princípios de solidariedade e relações novas de pertencimento e de identidade em relação aos lugares. Ambos os analistas identificam uma transição das práticas de educação patrimonial a um viés economicista, ora acentuando sua articulação a projetos turísticos e suas expectativas de rentabilidade Silva (2017), ora a criação de um

segmento de mercado estabelecido em torno do licenciamento ambiental e do uso da educação patrimonial na arqueologia de contrato (Scifoni, 2017).

Como procuramos demonstrar, há uma passagem de convenções coletivizadas e reproduzidas institucionalmente a formas sociais constituídas pela individualização. Tal discussão, no contexto da Era do *Snapchat*, influencia consideravelmente os modos como interpretamos as relações entre educação e patrimônio cultural, bem como, suas práticas educativas e seus projetos de sociedade.

Segundo Ulrich Beck, individualização não significa atomização, isolamento ou solidão, ou qualquer outro uso de senso comum que lhe atribua um sentido de desconexão ou fim da sociedade. “Individualização’ significa, primeiro, a desincorporação, e, segundo, a reincorporação dos modos de vida sociedade industrial por outros modos novos, em que os indivíduos devem produzir, representar e acomodar suas próprias biografias” (1997, p. 24), ou seja,

[...] “individualização” significa a desintegração das certezas da sociedade industrial, assim como a compulsão para encontrar e inventar novas certezas para si e para os outros que não a possuem. Mas também significa novas interdependências, até mesmo globais. A individualização e a globalização são, na verdade, dois lados do mesmo processo de modernização reflexiva (Beck, 1997, p. 26).

Em uma sociedade individualizada (Beck, 2011), as biografias socialmente predefinidas tornam-se “autorreflexivas”. Mesmo que condicionadas sob diversos ângulos, as biografias tornam-se responsabilidade de cada um. Hoje, “o indivíduo precisa aprender, sob pena de um prejuízo irreversível, a reconhecer-se a si mesmo como foco de ação, como agência de planejamento no que diz respeito à sua própria carreira, às suas capacidades, orientações e parcerias” (Beck, 2011, p. 199).

É nessa formação social que faz sentido o debate acerca de uma sociedade de risco. Ao assumir individualmente os riscos de suas escolhas e posições, o indivíduo precisa negociar novas formas de risco pessoal, dentre estas, novas formas de atribuição de culpa e de reparação. “Com base nessas pressões por autoconfiguração, autoplanejamento e autoprodução, acabarão surgindo cedo ou tarde novas demandas educacionais, tutelares, terapêuticas e políticas” (Beck, 2011, p. 200); contudo, é também nessa formação social que a celebração de memórias individuais se sobrepõe à unidade das memórias coletivas nacionais (Candau, 2016). A individualização é uma das faces mais significativas da Era do *Snapchat*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações temporais, sociais e pedagógicas narradas ao longo desse ensaio poderiam ter sido descritas ou interpretadas conceitualmente de outros modos. Ao nomeá-las, em caráter de síntese, como “Era do *Snapchat*”, procuramos articular algumas de suas dimensões oriundas de um feixe mais amplo de diagnósticos e leituras do tempo presente. Neste contexto, sociedade de risco (Beck, 2011), sociedade do infoentretenimento (Ford, 1999) e sociedade em rede (Castells, 2017) nos ofereceram importantes elementos heurísticos para uma reflexão crítica acerca das relações entre educação, tempo e sociedade contemporânea.

Diversos de seus desdobramentos analíticos, no entanto, precisam ainda ser cotejados, problematizados e investigados no futuro, sobretudo aqueles que interpelam as políticas e as práticas de educação patrimonial, baseados em nossas experiências espaço-temporais e nas condições educacionais de cada formação social.

Para finalizar, apresentamos um breve sumário de tais desdobramentos e seus principais fios interrogativos.

O que, em nossas sociedades, ofereceu condições de possibilidade para o rápido advento de “fotos efêmeras”?

Inicialmente, a resposta a essa indagação pode iniciar pela constatação de Castells de que vivemos em uma sociedade em rede, tendo em vista as aceleradas transformações tecnológicas, suas inovações constantes e a revolução vigente nos setores comunicacionais. Para além dessas dimensões técnicas, há, na atualidade, uma tendência à privatização da existência e, por conseguinte, das ações no campo do patrimônio cultural e da educação patrimonial. De acordo com Beck (2004, p. 236), nessa sociedade onde vigora a individualização, observa-se o declínio das memórias coletivas organizadas (Candau, 2016); a ampliação de museus e acervos privados, sem clara finalidade pública; a musealização de coleções privadas e o declínio de seus sentidos nacionais ou integradores.

Do ponto de vista das temporalidades, predomina o prolongamento do tempo presente (continuamente renovado, a cada 24 horas), a personalização das experiências biográficas e o binômio criação-consumo cultural, o que tem explicado a ampla popularidade do aplicativo de câmera *Snapchat* entre os mais jovens, pois, como propagado na imprensa brasileira, “foi nas escolas que o aplicativo decolou, no começo de 2012, com adolescentes rapidamente aprendendo que era melhor do que as redes sociais para falar com as pessoas sem a intromissão alheia” (Globo, 2018). Ainda importa considerar que a efemeridade se acentua quando a história passa a ser retratada de modo editado, criativo e lúdico, mediante a possibilidade de fazer edições pós-captura da imagem. Na Era do *Snapchat*, vivemos biografias do “faça-você-mesmo” (Beck, 2004).

A educação patrimonial e o patrimônio cultural, em seus aspectos gerais, enfrentam a baixa destinação de orçamentos públicos para o setor, mesmo em situações de crescente apropriação econômico-turísticas. O pressuposto da mercantilização não tem nos levado a supor que haveria uma ampliação expressiva dos recursos destinados ao setor, tampouco condições mais consistentes para sua institucionalização no contexto de políticas públicas ou programas governamentais.

O investimento econômico em cultura, patrimônio e educação patrimonial é dirigido à formação de públicos em quantidade suficiente para justificar o investimento (Scifoni, 2017), ou, segundo George Yúdice (2006), às possibilidades de retorno social do investimento, tanto financeiro, quanto de imagem, de marketing ou de atratividade. Quando mercantilizada, interpreta-se a cultura como um negócio rentável situado em processos mais amplos de financeirização da vida.

Por outro lado, Silva (2018) observa que as dinâmicas escolares de patrimonialização expressam processos de reconhecimento social das culturas e dos patrimônios.

Diversos agentes culturais e entidades comunitárias promovem ações culturais em escolas, ou em parceria com escolas, direcionadas à qualificação destas instituições e à ampliação do repertório cultural de estudantes e professores, em perspectiva democrática. A educação patrimonial pode ser um agente de cidadania e pluralização dos sentidos de cultura e formação humana. É necessário, portanto, examinarmos essa ambivalência entre as dimensões econômicas e não-econômicas da educação patrimonial.

Nas ações sociais promotoras de pautas patrimoniais, vigora a individualização ou a personalização das memórias e dos patrimônios culturais. Segundo Scifoni (2017), a perspectiva mais conservadora da educação patrimonial favoreceu sua despolitização e, em alguma medida, sua ingenuidade. As pautas futuras de pesquisa e de intervenção social em educação patrimonial são desafiadas a recuperar-lhe a politização.

Beck (2004) afirmou que o “viver a própria vida” pode levar a uma abertura e a uma subpolitização da sociedade, o que catalisaria, segundo o sociólogo alemão, possibilidades de uma “política da política” ou “uma reinvenção do político” (Beck, 1997, p. 30). Na subpolítica, operariam engajamentos múltiplos contraditórios que permitiriam mudar a sociedade “de baixo para cima”. Em novas elaborações, faz-se necessário examinarmos essa hipótese e perscrutarmos a subpolitização da educação patrimonial, os engajamentos escolares e as experiências interculturais e democráticas emergentes.

Por fim, no tempo e na sociedade em que vivemos, todas as atividades educacionais precisam convergir para o revigoramento do público e proporcionar novas bases para acordos de cidadania, no futuro.

REFERÊNCIAS

- ALDEIA. *Os primeiros projetos e a história de Evan Spiegel, criador do Snapchat*. Disponível em: <https://aldeia.cc/empreendedorismo/historia-de-evan-spiegel-criador-do-snapchat/>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. *In*:
- BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 11-71.
- BECK, Ulrich. Viver a própria vida num mundo em fuga: individualização, globalização e política. *In*: HUTTON, Will; GIDDENS, Anthony. *No limite da racionalidade: convivendo com o capitalismo global*. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 235-248.
- BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma nova modernidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.
- CANCLINI, Néstor Garcia. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 23, p. 95-115, 1994.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FORD, Aníbal. *La marca de la bestia: identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Norma, 1999.
- LYON, David. *Pós-modernidade*. São Paulo: Paulus, 1998.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GLOBO. G1. *Conheça o fundador do Snapchat , app que destrói mensagens*. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/11/conheca-o-fundador-do-Snapchat -app-que-destroi-mensagens.html>. Acesso em: 13 nov. 2018.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSAWN, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 7-26.

MEIOEMENSAGEM. *Snapchat chega oficialmente ao Brasil*. Disponível em: <http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2016/10/24/Snapchat -chega-oficialmente-ao-brasil.html>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas do século XX: neurose e necrose*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. *Teias*, v. 18, n. 48, p. 5-16, 2017.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Narrativas identitárias e educação patrimonial no Brasil. *Teias*, v. 18, n. 48, p. 17-36, 2017.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Escolas, cidades e seus patrimônios: dinâmicas escolares de patrimonialização cultural. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-18, 2018.

TECMUNDO. *Snapchat : tudo que você precisa saber para usar o app do momento*. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/102784-Snapchat -tudo-voce-precisa-saber-usar-app-momento.htm>. Acesso em: 13 nov. 2018.

TOURAINE, Alain. *Pensar de outro modo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1980.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

Autor correspondente:

Rodrigo Manoel Dias da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Av. Unisinos, 950 – Cristo Rei, São Leopoldo/RS, Brasil, CEP 93022-750

rodrigoddsilva@hotmail.com

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.