

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:

Da Teoria à Prática 

1ª edição

Elisa Roberta Zanon

Leandro Henrique Magalhães

Patrícia Martins Castelo Branco

 **UniFil**
Londrina | 2009

zação e da construção de espaços de memória, como os museus e o patrimônio. Outro movimento é o fato de que muitos grupos, excluídos da representação, passam a produzir seus lugares de memória, numa resistência à massificação midiática, ao presentismo e a globalização, tornando-se assim, para muitos grupos, refúgio do popular e do tradicional. A história memória, que foi institucionalizada em nome de uma memória nacional, está sendo apropriada pelas minorias, tornando-se, para muitos, a única esperança dos grupos em manter seu elo com o passado. O perigo, no entanto, é a eliminação da espontaneidade devido à lógica preservacionista, ao estabelecer uma distinção entre especialistas preparados para decidirem o que será memorável e os demais, tidos como incompetentes para tal (DE DECCA, 1992).

Educação Patrimonial Introdução ao Conceito

A partir deste momento, após apresentar aspectos do debate que marcam a definição de Patrimônio Histórico e Cultural, será abordado, mais especificamente, o conceito de Educação Patrimonial. As idéias aqui apresentadas têm como base uma bibliografia bastante conhecida na área de educação, mas talvez distante daqueles que atuam em áreas afins. Trata-se de dois autores centrais: Moacir Gadotti e Demerval Saviani. Além disso, as reflexões aqui apresentadas partem de experiências, de trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos, e que será aqui compartilhada.

Além disso, a Educação Patrimonial é um tema em voga. Independentemente da atuação da escola, a sociedade vem desenvolvendo uma concepção própria de patrimônio, a partir de princípios nem sempre definidos e por meio de uma

diversidade de ferramentas. No que se refere à prática acadêmica e profissional, são diversos os exemplos do foco dado ao estudo e reflexão acerca do patrimônio:

1. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, importante documento que norteia a prática pedagógica de professores do ensino fundamental, há referências claras acerca da necessidade do estudo do patrimônio histórico cultural;

2. Para os profissionais da área de Arquitetura e Urbanismo, é nítido a importância do estudo do Patrimônio Histórico Arquitetônico, refletindo em intervenções destes profissionais na apropriação e preservação de espaços considerados distintos arquitetonicamente. Um dos resultados desta prática é a inserção desta discussão nos planos diretores e a criação de leis de patrimônio em diversos municípios brasileiros, além de uma atuação destes profissionais junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN;

3. O Turismo apropria-se do patrimônio na sua prática, sendo um dos principais elementos de definição de roteiros e investimentos na área. Neste sentido, este profes-

sional tende a preocupar-se com a questão do patrimônio histórico e cultural, indo além da arquitetura e inserindo, em suas reflexões, elementos como a cultura imaterial, festas e tradições;

4. No âmbito cultural, o patrimônio histórico e cultural tem uma importância fundamental, o que pode ser demonstrado pelo fato dos programas de incentivos à cultura, em todos os níveis, entenderem o patrimônio como campo específico. Um dos exemplos é o Programa Municipal de Incentivo à cultura - PROMIC de Londrina-PR, e o Prêmio Cultura Viva, promovida pelo Ministério da Cultura - MINC.

No que se refere à escola, destaque-se aqui duas perspectivas em relação à educação patrimonial. Com características distintas e opostas entre si, tem-se a educação tradicional, marcada por uma visão impositiva, visando atender interesses específicos, caracterizada pela universalização, integralização e unicidade do conhecimento; e a educação transformadora, de caráter libertador, visando a condição de sujeito autônomo, tendo como característica a contradição, a heterogeneidade e o conhecimento dialogado.

No que se refere à educação patrimonial tradicional, esta é caracterizada por:

- Ser universalizante e homogeneizante, partindo do princípio da existência de uma identidade e de uma memória, imposta pelos detentores do saber sistematizado e oficial;
- Ser integralizante, não havendo possibilidades de identificação de outros espaços ou manifestações. Neste sentido, o foco se dá nas edificações e manifestações de caráter público, vinculado ao Estado e aos grupos dominantes, rejeitando outras tradições ou valores;
- Propõe uma única possibilidade para o conhecimento, focando na preservação e não na apropriação e interpretação;
- É exteriora, não favorecendo uma multiplicidade de memórias, caracterizando-se como impositiva e obrigatória.

De outro lado, há a educação patrimonial transformadora, que parte dos seguintes princípios:

- A necessidade do reconhecimento de seu contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial, e assim, de uma concepção tradicional de identidade nacional;
- É libertadora, ao permitir a coexistência, conflituosa ou não, de uma diversidade de manifestações e edificações, superando aquilo que tradicionalmente se convencionou a denominar de patrimônio;
- O foco na apropriação e interpretação, geralmente conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidades de entendimento acerca do patrimônio;
- O local como espaço do plural, do móvel, onde o indivíduo estabelece relações sociais culturais com outras localidades;
- Valorizar as narrativas capazes de articular tensões entre o universal e o singular, o local.

Partindo da concepção transformadora de educação patrimonial, admite-se a retomada de espaços arquitetônicos, sociais e de memórias, a partir de uma di-

versidade de possibilidades e de relações com outros elementos, atentando-se para as tensões das vivências e das seleções. Além disso, há a necessidade de identificar outros espaços e manifestações que dêem conta das contradições e possibilidades que permeiam o mundo contemporâneo. A educação patrimonial transformadora possui caráter político, visando a formação de pessoas capazes de (re) conhecer sua própria história cultural, deixando de ser espectador, como na proposta tradicional, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões.

Diversas atividades práticas foram desenvolvidas pelos autores deste, partindo destes princípios. Dentre elas, destacamos:

- O “Curso de Capacitação para Professores do Ensino Fundamental do Município de Assaí-PR”, realizado em 2002;
- O Projeto “Histórias de Nosso pedaço”, aprovado pelo PROMIC e desenvolvido em 2003 na região Oeste de Londrina-PR;
- O “Projeto Agente Jovem”, desen-

volvido no Bairro Ana Rosa, em Cambé-PR, nos anos de 2004 e 2005;

- O Projeto “Quem tem Medo de Quê?”, desenvolvido em Congonhinhas-PR, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina - UEL;
- O Projeto “Educação Patrimonial III”, de 2007, e o “Educação Patrimonial IV: Histórias do Nosso Pedaço” de 2008, e;
- Oficinas para educadores vinculados ao Programa Paraná Alfabetizado, intitulado “Construção da Memória da Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos no Paraná”.

Educação Patrimonial Conservadora

O quadro intitulado “A Primeira Missa do Brasil”, de Victor Meirelles, é bastante conhecido do público, estando presente na maior parte dos manuais de ensino de história comumente usados no Brasil. O quadro nos remete ao encontro entre portugueses e nativos, tendo como base

a Carta de Pero Vaz de Caminha, documento encontrado no século XIX, não muito distante da época em que Meirelles pintou seu quadro mais famoso.

Tanto o quadro quanto a carta, são considerados monumentos, patrimônios nacionais, e nos apresentam uma leitura, ou uma visão, da fundação do Brasil. Nota-se uma concepção de superioridade dos portugueses, em especial no que se refere à sua religiosidade. Perceba que os nativos e os europeus aparecem separados, e que a cruz está no centro. Os nativos confundem-se com a selva, enquanto suas expressões indicam um misto de surpresa e reverência.

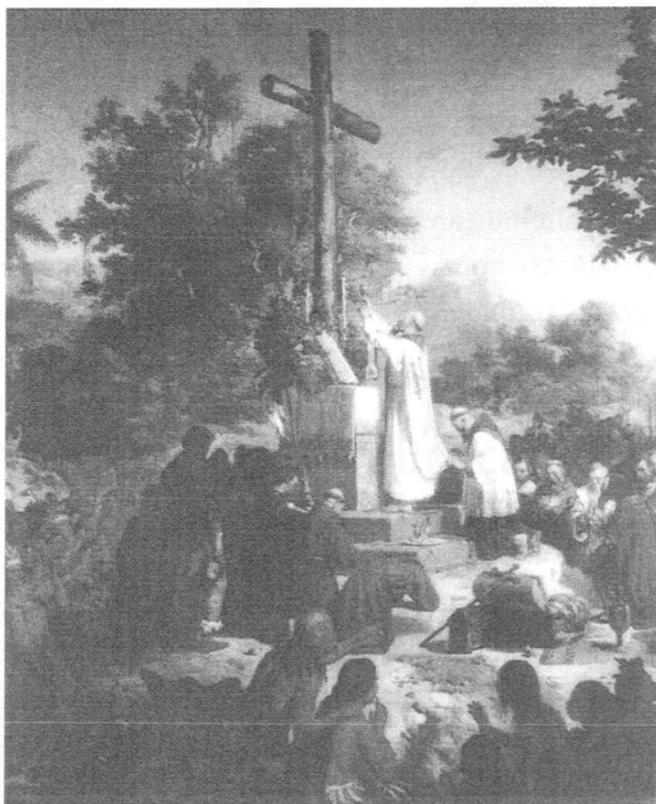


Fig.25 > Detalhe da Primeira missa no Brasil, 1860 de Victor Meirelles
Óleo sobre tela, 268 x 356 cm
Museu Nacional de Belas Artes – Rio de Janeiro

Veja agora a seguinte imagem:



Fig.26 - Detalhe - Desembarque de Cabral em Porto Seguro, 1922
de Oscar Pereira da Silva.
Óleo sobre tela 190 X 333 cm
Museu Paulista de São Paulo – São Paulo

Este quadro, intitulado “Desembarque de Cabral em Porto Seguro”, de Oscar Pereira da Silva, Exposto no Museu Paulista, também representa o encontro entre portugueses e nativos americanos, e também é considerado um patrimônio cultural brasileiro. Aqui é apresentada uma distinção entre civilização (portugueses) e barbárie, ou natureza (nativos). Veja como a praia aparece como limite entre as duas realidades, que estão prestes a se encontrar.

Estes são exemplos de uma Educação Patrimonial Conservadora, indicando a superioridade de um povo ou uma nação, os portugueses, e de uma religião, o catolicismo.

Mas, afinal, o que caracteriza a Educação Patrimonial Conservadora?

Como dito anteriormente, podemos defini-la como:

- Universalizante e homogeneizante: pressupõe uma identidade e uma memória, imposta pelos detentores do saber sistematizado e oficial;
- É integralizante: não há possibilidades de identificação de outros espaços ou manifestações;
- Está focada em um caráter público

do patrimônio, vinculado ao Estado e aos grupos dominantes;

- Tende a rejeitar outras tradições ou valores.
- Propõe uma única possibilidade para o conhecimento, com foco na preservação e não na apropriação e interpretação;
- É exteriora, ou seja, não favorece multiplicidade de memórias, sendo assim;
- Impositiva e obrigatória.

É o caso dos quadros apresentados acima: é universalizante, pois apresentam uma versão do encontro, sem apresentar os conflitos e as contradições inerentes a este momento histórico; é integralizante, pois não permite a identificação de outras versões, que não a tida como “oficial”, e assim, “verdadeira”. Desta forma, acaba por rejeitar outras possibilidades, outras versões, tradições ou valores. Neste caso, acaba por apresentar-se exteriora a grande parte da população, que não se identifica como parte do processo apresentado, na medida em que não se coloca a possibilidade de leituras e interpretações, indicando a existência

de apenas uma possibilidade interpretativa, que leva a um discurso voltado para a preservação e não para a apropriação.

Esta perspectiva pode ser superada a medida que as críticas a este modelo interpretativo começam a ser feitas e que outros olhares, leituras e possibilidades começam a ser considerados.

Um dos casos que mais chamam atenção neste processo de construção de um patrimônio nacional é Minas Gerais. Vamos retomar o que foi dito anteriormente: Minas Gerais é considerado como representativo de uma memória nacional, marcada pela riqueza e garantindo uma continuidade colonial, porém, com viés republicano. Há um processo de construção (ou de invenção) da cidade como símbolo histórico, pois, enquanto o nordeste representava a riqueza e a grandeza colonial, o sudeste representava o poder e a riqueza republicana, sendo assim fundamental a eleição de uma cidade da região para ser considerada um patrimônio nacional.

Além do nordeste e do sudeste, encontramos na região sul do Brasil uma série de cidades que poderiam ser consideradas “históricas”, por preservar características

de um passado colonial. Porém, estas não possuem o mesmo valor na constituição de uma identidade nacional, ficando em segundo plano nas discussões em torno do Patrimônio Histórico e nas Rotas Turísticas. Além disso, a região sul em diversos momentos representara uma ameaça para a unidade nacional, como nos casos da Guerra dos Farrapos, no século XIX, e da Revolução Federalista, já na república, o que ajuda a entender o motivo de que, mesmo com a ascensão de um Presidente Gaúcho, no caso Getúlio Vargas, os olhares continuarem voltados para o sudeste.

No caso das cidades do sul do Brasil, os elementos de memória continuam ser os que representam as elites locais, como casarios, casarões, igrejas e fortes. Ou seja, apesar de ocuparem um lugar secundário na construção da memória nacional, têm papel central quando se trata do fortalecimento de uma identidade local ou regional, estando ainda vinculados a uma perspectiva tradicional em relação ao patrimônio.

Como visto, a questão do patrimônio como elemento que representa a unidade da nação e o ocultar de conflitos, ganha importância no Estado Novo,

quando Ouro Preto passa a ser considerada monumento nacional. Como já visto, em 1937 é criado o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN, que define Patrimônio Histórico como:

(...) conjunto de bens móveis e imóveis (...), cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

Este é o momento de afirmação do Estado em detrimento do federalismo, quando se reforça os cultos dos símbolos nacionais, com as Escolas de Samba sendo obrigadas a tratarem de temas nacionais e quando Ary Barroso torna-se um dos mais importantes compositores brasileiros, com músicas que visavam exaltar não apenas da natureza, mas do povo brasileiro.

Levando em consideração que a sociedade brasileira é marcada por uma diversidade social, cultural e étnica, que pressupõe histórias, memórias, olhares e assim, patrimônios, como podemos pensar em uma perspectiva única e elitista em relação ao patrimônio? Daí o princípio de que a educação patrimonial deva partir dos

interesses da população, e não de apenas uma parcela dela, sendo assim necessário considerar a diversidade de possibilidades, interesses, memórias e identidades.

A Diversidade e a Localidade como Bases da Educação Patrimonial

A proposta que será aqui apresentada, amadurecida no decorrer dos anos, parte da comunidade, do local, como melhor meio para garantir o respeito à diversidade. Em uma sociedade como a atual, pautada na globalização e na integração, é importante valorizar o que está próximo, para que assim possamos também valorizar o que é universal.

Ao partir da comunidade, alguns questionamentos devem ser feitos:

- Como a população, vinculada a uma certa comunidade, relaciona-se com seu patrimônio histórico e cultural, levando em consideração o

fato de que esta comunidade não é única nem homogênea?

- Como pensar o patrimônio a partir da perspectiva que, também as comunidades, não estão livres das tensões e conflitos inerentes a própria concepção de patrimônio?
- Como manter vivo uso e costumes, a partir de suas transformações e contradições?

Não são respostas fáceis de serem dadas, mas são preocupações que devem estar presentes quando atua-se no âmbito da educação patrimonial.

De início, é possível identificar alguns desafios enfrentados pelas comunidades, no que se refere ao estudo do patrimônio histórico e cultural, ou seja, como se dá (ARANTES, 2004, p.18):

- O controle das formas costumeiras de transmissão/aquisição de conhecimento;
- O controle das mudanças provocadas pelas políticas que afetam as diversas esferas da vida social e que tem conseqüências sobre o patrimônio;

- A participação ativa nos inventários, formação de acervos e registros e;
- A conservação das condições materiais e ambientais de reprodução e desenvolvimento de seu patrimônio, frente às demandas externas.

Um dos desafios é possibilitar que as comunidades mantenham vivo os usos e costumes, assim como suas transformações e contradições sociais. Daí a necessidade de, em conjunto com a comunidade, buscar responder mais algumas perguntas, tais como: o que é realmente fundamental, que mereça ser preservado? Como a comunidade se relaciona com um bem preservado?

Um exemplo de como estas questões são respondidas e o perigo de apropriação de um grupo social em relação a um espaço de memória é o Museu de Arte de Londrina - MAL. Este museu pode ser considerado um lugar importante de socialização, que envolveu toda a comunidade londrinense. Antes de tornar-se museu, foi uma rodoviária, projetada por Vila Nova Artigas e tida como marco da modernidade londrinense, no auge da produção

cafeeira. O museu, juntamente com a praça logo a frente, a “Praça Rocha Pombo”, foram tombados em 1974 pela Coordenação do Patrimônio da Secretaria de Estado da Cultura do Paraná.

No entanto, ao ser tombado, a sociabilidade que envolvia o espaço não foi preservada, fora ignorada e esquecida. Manteve-se a lembrança do progresso, da modernidade representada por Artigas, da riqueza, do café, esquecendo-se das pessoas, das vivências. Esqueceu-se inclusive do motivo da transferência da rodoviária, ou seja, dos elementos de transformação que marcam a preservação e a tradição deste espaço. Manteve-se o monumento, mas apagaram-se as memórias e as vivências, sob risco de tornar-se um prédio fantasma. Vale ressaltar o esforço da atual direção do museu em torná-lo mais próximo ao público, desenvolvendo atividades como a Festa Nordestina. Porém, a identidade com os usuários do prédio, na época da rodoviária, está se perdendo.

Outro Exemplo é o Museu Paulista (Museu do Ipiranga) e a Criação da Rota do Ipiranga. A constituição do Museu do Ipiranga deve ser entendida a partir das

comemorações do centenário da independência. Visando consolidar seu papel enquanto elite nacional, a elite paulistana aproveitou-se dos benefícios simbólicos do centenário da independência e vinculou-o ao projeto hegemônico da República Velha Paulista, aproximando-se da imagem da independência e de D. Pedro I (ALMEIDA, VASCONCELLOS, 1997, p. 106).

Neste caso, a independência é tratada não como uma apologia à monarquia, mas do nascimento da nação e do Estado Nacional, ocorrida no mais republicano do Estado Brasileiro: São Paulo. Neste sentido, o museu apresenta não a independência, mas seu simulacro: o imaginário da elite paulista do início do século XX. Este é também o caso do quadro Independência ou Morte, de 1888, que completa o imaginário da independência, no limiar da república.

Pode ser citado ainda como exemplo, o Museu da Inconfidência. Projeto de porte grandioso, visava trazer de volta para o Brasil os restos mortais dos mártires da inconfidência no degredo da África:

As urnas fúnebres, ao chegarem, depois de uma passagem pela Capital da República, (...) Em 1938, esvaziada a antiga Casa de Câmara e Cadeia de Vila Rica, que àquela altura se achava convertida em penitenciária, o governo federal a reivindicou para nela localizar o Panteão dos Inconfidentes. O interesse de Getúlio Vargas no assunto era de tal ordem que uma composição da Estrada de Ferro Centra do Brasil esteve meses a fio, por conta do transporte de ida e volta das lajes de itacolomito - um arenito originário da região - que iam para ser trabalhadas e gravadas no Rio de Janeiro (MOURÃO, 1994).

Os inconfidentes receberam assim seu Panteão completo com um museu totalmente reformado que foi solenemente inaugurado em 1942 e aberto ao público somente em 11 de agosto de 1944.

Estes exemplos demonstram como espaços tidos como coletivos e que detêm uma diversidade de possibilidades de interpretações e vivências, são apropriados por grupos que lhe dão um sentido único, geralmente excludente.

Daí a importância da educação patrimonial e de formar pessoas capazes de (re) conhecer sua própria história cultural. Com isso, o sujeito deixa de ser espectador, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões. Para tanto, é fundamental que iniciemos

a reflexão do patrimônio a partir do reconhecimento de seu contexto imediato, indo além do patrimônio oficial como identidade nacional. Faz-se importante partirmos da localidade, pois as pessoas “mantêm, em seu cotidiano, estreitas e complexas relações sociais e culturais” com outras localidades, além de possuir peculiaridades (MORAES, 2005, p.01).

Desta forma, o local passa a ser entendido como espaço do plural, do móvel. O conceito de patrimônio deve ser capaz de articular tensões entre o universal e o singular, o local (CHAGAS, 2006, p.01). Neste sentido, posso e devo retomar os espaços arquitetônicos, sociais e de memórias, como os aqui apontados, desde que se façam relações com outros elementos e que se chame atenção para as tensões das vivências e das seleções.

As tensões e seleções, assim como o consenso, são elementos inerentes ao patrimônio, que não podem ser ignorados por aqueles que trabalham com educação patrimonial, pois preservação e representação estão vinculados a interesses de grupos, sendo assim necessário disputar o patrimônio, o que pressupõe um duplo caminho (SOARES, 2003, p.24):

- Re-significar o patrimônio oficial;
- Eleger novos patrimônios, valorizando e incentivando novas alternativas.

Para que haja preservação, faz-se necessário a interação, que leva a valorização de sua herança cultural e a produção de novos valores e conhecimentos. Faz-se necessário entender também que há uma diversidade de modos de apropriação do espaço, da comunidade e da cidade, gerando uma cidade como guerra de relatos, de interpretações, com cada grupo possuindo seu próprio mapa cultural. Nossa proposta, no entanto, é que a educação patrimonial tenha início com o estudo da realidade familiar/comunitária, pois a maior parte dos jovens não situa sua identidade cultural no patrimônio público (CERQUEIRA, 2005, p. 94-98).

Trata-se, portanto, de levar para dentro da escola suas gentes, seu entorno, seu cotidiano e de tirar os alunos de seu limite espaço-temporal, oferecendo vivências em praças, conversas com pedestres, formando um olhar perscrutador para o dia a dia que movimenta a cidade (PARK, 2004, p. 21).

Assim, um passeio pelo bairro seria mais que um passeio, mas uma forma de reconhecer as pessoas como sujeito, com o bairro sendo entendido como o primeiro espaço de apropriação da vida cotidiana/pública. Há, no entanto, um alerta: a família, o bairro, deve ser o ponto de partida, mas não o de chegada. Veja alguns exemplos:

Em projeto desenvolvido na zona Oeste do município de Londrina-PR, no ano de 2003, intitulado “Projeto Centro de Documentação e Pesquisa da Cira-da”, com patrocínio do Programa Municipal de Incentivo à Cultura - PROMIC, foi realizado um levantamento das personalidades e lugares considerados importantes para a comunidade.

Após a definição, promoveu-se um passeio pelo bairro, para reconhecimento destes espaços. Com as fotos tiradas durante o passeio, montou-se uma exposição de painéis. Além disso, foram realizadas entrevistas com as personalidades escolhidas, resultando na montagem de uma exposição e do seguinte calendário mostrado na página seguinte:

HISTÓRIAS
do NOSSO
PEDAÇO

AGOSTO 2003

3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

SETEMBRO 2003

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

outubro 2003

			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Novembro 2003

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

DEZEMBRO 2003

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Quando eu era criança, a cidade não era assim. Era mais bonita, mais verde, mais alegre. Quando eu era criança, a cidade não era assim. Era mais bonita, mais verde, mais alegre.

Quando mudar de casa, de bairro, de cidade e nem aí! Me considero uma pessoa muito feliz, muito muito em minha vida. E isso é porque sou muito feliz, muito muito em minha vida. E isso é porque sou muito feliz, muito muito em minha vida.

Projeto Centro de Documentação e Pesquisa da Grande
Coordenador da obra de memória: Prof. Leandro Henrique Magalhães
Concepção visual da Exposição: Davi Feltus e Wilson Gilmerias
Fotografias em preto e branco / projeto gráfico: Davi Feltus

Fig.27 > Calendário
Histórias do Nosso Pedaco, 2003

É interessante ressaltar a história que perpassa a confecção do calendário e a escolha das fotos:

- A primeira idéia era confeccionar um calendário de mesa. Porém, um jovem morador do bairro argumentou que, na casa dos pais e dos avós, todos usavam calendário na parede. Optou-se então pelo calendário de parede, ficando um constrangimento para os intelectuais que estavam à frente do projeto;

- Visando contemplar os participantes do projeto, e não apenas os proponentes, optou-se por mencionar o nome de todos ao redor do calendário, sugestão dada também por um jovem morador;

- A primeira foto do calendário foi escolhida devido a um evento que ocorrera no bairro Campos Verdes, situado no município de Cambé-PR: conta-se que ali ocorreu uma Ventania, e que Seu Espedito fora um dos poucos que resistiram a ela. A ventania fora uma invasão por parte de traficantes da região, que expulsaram os moradores do bairro, mas não Seu Espedito, que se negou a sair e, quando a ventania passou, ou seja, quando os traficantes foram presos ou (também) expulsos pela polícia, foi tido como herói pela comunidade;

- A segunda foto, de Dona Sebastiana, uma dona de casa e líder comunitária, moradora do Bairro Avelino Vieira, de Londrina-PR, representa a luta da mulher trabalhadora, que vive batalhas diárias para sustentar sua família. Foi tida como um exemplo pelos moradores, o que justificou sua escolha.

Um outro caso foi o projeto desenvolvido no Município de Cambé-PR, no Bairro Ana Rosa, nos anos de 2005 e 2006, intitulado Projeto Agente Jovem, mantido com recursos do Governo Federal. Neste foi realizado, como no anterior, um mapeamento dos lugares considerados importantes no bairro; o reconhecimento destes lugares, a partir de roteiros; tirado fotos e realizado a identificação das mesmas. O interessante de se destacar neste projeto é o fato de que, a princípio, os participantes afirmarem que ali não havia nada de importante que pudesse, ou merecesse, ser lembrado ou preservado. No entanto, ao final das oficinas, foram tantos os espaços selecionados que foi necessário montar três roteiros, sendo eles:

Roteiro 01

1. Casa Comunitária;
2. Escola Municipal Lourdes Gobi;
3. Quadra Poliesportiva;
4. Creche;
5. Mata Peroba Rosa (bacia);
6. Ponte;
7. Igreja Adventista;
8. Igrejinha.

Roteiro 02

1. Redondo (Ginásio);
2. Colégio Antônio Raminelli;
3. Pré-Escola;
4. Campão;
5. Praça;
6. Escola / Quadra Esportiva.

Roteiro 03

1. Fazenda Raminelli

Uma história interessante que marcou este projeto foi a identificação de um lugar, que não existe mais, como um “patrimônio histórico”: o redondo. O redondo é uma grande rotatória localizada na avenida principal do bairro. Esta rotatória servia de espaço de vivências para os jovens, realizando ali encontros, geralmente com músicas. A avenida, onde se localiza o redondo, é um lugar de comércio, sen-

do que, segundo a fala dos participantes do projeto, estes comerciantes não gostavam da presença dos jovens no local. Visando atender uma necessidade local, a prefeitura construiu um ginásio no redondo, o que causou certa revolta e descontentamento por parte dos jovens do bairro, que se sentiram expropriado de um lugar de convivência.

Nestes casos, e outros muitos desenvolvidos pelo Brasil afora, a educação patrimonial aparece como instrumento que garante o direito à memória e a cidadania, podendo provocar reações positivas ou gerar conflito. Tem como elementos de aproximação, dentre outros, a percepção de que a educação patrimonial deve:

- Ser entendida como instrumento de afirmação da cidadania;
- Envolver a comunidade, levando a apropriar-se e usufruir do patrimônio;
- Preparar o indivíduo para a leitura e compreensão do universo sócio-cultural que está inserido;
- Produzir novos conhecimentos, possibilitando um enriquecimento individual, coletivo e institucional;
- Tornar acessível instrumentos para

leitura crítica dos bens culturais em suas múltiplas manifestações;

- Fortalecer a identidade cultural;
- Entender a cultura brasileira como múltipla e plural e;
- Estimular o diálogo com órgãos responsáveis.

Deve ainda, segundo Cerqueira (2005, p. 100):

- Sensibilizar a comunidade para a importância de sua memória e;
- Possibilitar uma reflexão sobre as memórias dos diferentes grupos sociais, levando-o a perceber que o patrimônio não é o belo ou o excepcional, mas as formas de expressão/manifestação/fazeres que simbolizam a memória coletiva.

A palavra chave é identidade e identificação, pois só haverá envolvimento e comprometimento com o patrimônio quando houver identificação. Nos casos aqui apontados, há uma opção por uma Educação Patrimonial Progressista, que pressupõe que:

- A identificação não deve ser forçada;

- Se deve questionar se a população conhece / reconhece o patrimônio;
- Incorporar, por meios impositivos, o patrimônio na identidade local não é educação patrimonial;
- Não há imposição de memórias, percepções ou consciência;
- Há necessidade de considerar os conflitos de memória: não há somatória, mas contradição;
- Há necessidade de considerar o ocultamente e a tendência a unicidade.

Com isto, tem-se uma educação que possibilita a constituição de uma democracia efetiva, aquilo que Leonardo Boff chama de Democracia Integral: “Esta democracia é composta de cidadãos-sujeitos e não de massas de votantes, destituídos, sem consciência, sem memória, sem projeto e incapazes de assumir sua autodeterminação (BOFF, 2000, p.80)”.

Segundo Boff, esta democracia só é possível quando aliada a uma educação que educa o sujeito para o exercício de seus plenos poderes, a partir de sua prática e do reconhecimento de sua realidade, sendo este o caminho aqui adotado quando se trata de educação patrimonial.