

## **Educação patrimonial em Santo Amaro do Sul: Metodologia e prática em torno dos patrimônios edificados**

Felipe Rios Pereira

Felipe Girardi

Aline Martins Linhares

### **Resumo**

Pretendemos, neste trabalho, discorrer a respeito da temática da educação patrimonial e demais conceitos intrínsecos a ela, como metodologia para a valorização dos patrimônios, a fim de justificar a sua aplicabilidade na vila de Santo Amaro do Sul, um dos primeiros núcleos de colonização luso-açoriana no Rio Grande do Sul. Procuraremos, também, expor o que já foi produzido pelo Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória da Universidade Federal de Santa Maria em relação ao objeto de pesquisa, que é o patrimônio cultural do distrito, e, com maior ênfase, as edificações, representadas pelo conjunto de quatorze prédios tombados pelo Estado e pela Igreja Matriz de Santo Amaro.

**Palavra chave:** Patrimônio Cultural, Educação patrimonial, Santo Amaro do Sul.

### **Introdução**

O presente artigo visa discutir parte das ações realizadas pelo Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória (NEP), coordenado pelo Prof. Dr. André Luis Ramos Soares, ligado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a partir de 2006, no distrito de Santo Amaro do Sul, pertencente ao município de General Câmara/RS.

No ano de 2006, o Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas da Universidade de Santa Cruz do Sul (CEPA-UNISC) foi encarregado de realizar o trabalho de prospecção arqueológica na Igreja Matriz, a qual seria restaurada através de recursos advindos do Programa Monumenta, promovido pelo IPHAN. O NEP-UFSM foi convidado pelo núcleo supracitado para auxiliar nas atividades lá desempenhadas, e promover a educação patrimonial na vila, a fim de mostrar para a população o que vinha sendo feito pelas duas universidades, bem como justificar a sua necessidade. Discutiremos aqui as temáticas imbricadas no contexto acima descrito.

### **Histórico da Vila de Santo Amaro do Sul**

A vila, localizada às margens do rio Jacuí, distante 95 km da capital gaúcha, constitui-se como uma das primeiras vilas de colonização açoriana no Rio Grande do Sul. Ela localiza-se em uma região que, em meados do século XVIII, marcava a fronteira entre os Impérios Português e Espanhol. Segundo Vogt (2001), a presença lusa na região afirmou-se através da edificação de:

(...) dois depósitos de armas e munições nas bordas do rio Jacuí: um, situado na margem esquerda da confluência dos rios Pardo e Jacuí, no local hoje chamado Alto da Fortaleza; outro, em Santo Amaro. Um ano depois, em virtude da excelente e estratégica localização para a defesa dos interesses lusos no Sul, Gomes Freire ordenou a construção de um forte no lugar onde se situava o depósito de Rio Pardo. (pg.81-82).

O forte de Santo Amaro serviu como um ponto de armazenamento de mantimentos e material bélico, e, ainda, um passo importante da colonização no Brasil meridional. A ocupação efetiva teve início a partir de 1752, quando migrantes oriundos de outras partes da colônia e de Portugal, a mando do General Gomes Freire de Andrade, construíram um fortim. Nos anos subsequentes, surge o povoado, que recebeu uma leva de imigrantes advindos do Arquipélago dos Açores. O objetivo central dessa ocupação era a demarcação das fronteiras, como versava o Tratado de Madrid.

O conjunto arquitetônico, que hoje é reconhecido como patrimônio histórico, de acordo com as diretrizes do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), foi edificado anteriormente à Igreja Matriz de Santo Amaro, datada de 1787. Segundo Rodrigues (1994), ela configura-se como:

(...) um Templo com largas dimensões físicas; opulentos detalhes arquitetônicos; invejável riqueza de ornamentos tais como imagens de santos magistralmente talhadas; alfaias de fino lavor; candelabros de cristal; turíbulo e demais utensílios de ouro; um púlpito elevado à parede lateral direita. (p. 67)

Santo Amaro esteve juridicamente ligada aos municípios de Rio Pardo, em 1809, Triunfo, a partir de 1831 e, finalmente, Taquari, em 1849. Neste mesmo ano, foi elevada à categoria de cidade. Porém, durante a década de 1930, por uma série de motivações políticas, ela foi relegada à condição de distrito, pertencendo ao município de General Câmara, até então conhecida como Margem.

### **Educação Patrimonial: o quê, por quê e para quem?**

A educação patrimonial, definição que surgiu na Inglaterra com o nome de *heritage education* (educação para o patrimônio), constitui-se como uma prática metodológica em torno dos patrimônios. Horta, Grunberg e Queiroz (1999) definem-na como:

(...) um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. (...) O trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento,

apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (p.6)

Bessegatto (2005) complementa essa ideia, ao afirmar que a descoberta de “redes de significados que dão sentido às evidências culturais e nos 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”. Ou seja, entendemos que esta metodologia, que se constitui como uma das formas de resgate e valorização dos bens culturais é importante para a comunidade local, na medida em que há uma série de elementos que são ditos patrimônios, e essa prática permite averiguar se isso é efetivamente pertinente, bem como verificar se existem outras características tidas como representativas pelos santoamarenses, que são desprezadas pelos órgãos oficiais de preservação. A vila apresenta um conjunto arquitetônico, composto por quatorze prédios e a Igreja Matriz, que são oficialmente tidos como bens significativos para a vila, o que não significa que, na prática, as pessoas considerem isso.

Nogueira (2008) aponta, dentro da Educação Patrimonial, um viés dotado de maior complexidade, ao dizer que:

É preciso desenvolver estratégias que possibilitem instrumentalizar os sujeitos para decodificar os valores concernentes aos bens culturais a partir de uma nova sensibilidade. Aqui, a educação patrimonial tem sido convocada como mediadora do processo, corroborando para a idéia de uma política compartilhada de salvaguarda entre as diferentes estratégias adotadas.

Compreendida a metodologia, devemos falar sobre o nosso objeto de estudos, o patrimônio. Este, por sua vez, demonstra-se um conceito complexo. Soares e Klamt (2007) exploram o significado da palavra, e justificam o seu uso:

As línguas românticas usam termos derivados do latim *patrimonium* para se referir à “propriedade herdada do pai ou dos antepassados, uma herança”. Os alemães usam o termo *Denkmalpflege*, que significa o cuidado dos monumentos, daquilo que nos faz pensar”, enquanto o inglês adotou *heritage*, na origem restrito “àquilo que foi ou pode ser herdado” (...). Em todas essas expressões, há sempre uma referência à lembrança (...) e aos antepassados, implícitos na “herança”. (p.12)

A mera semântica não é capaz de exprimir a diversidade de entendimento proporcionada pelo termo. Assim sendo, Ribeiro (2006, p.89), define o patrimônio “como uma expressão cultural que empresta identidade a um grupo social. É o olhar e a apreensão humana o que definirá e qualificará o patrimônio em suas diversas significações.”

Ou seja, a ideia de patrimônio está intrinsecamente ligada à valorização daquilo que determinado grupo social considera como importante para si, e que reflete o que ele é, ou seja, identifica-o. Os prédios de Santo Amaro apresentam um valor sentimental distinto para cada um dos moradores, para o órgão oficial ou para os turistas que os visitam.

O Estado Brasileiro, através de sua Constituição Federal, aborda de forma abrangente a temática patrimonial, determinando, em seu artigo nº 216, que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Baseado nisso, concordamos com Rodrigues (2005, p.17), ao afirmar que “preservar o patrimônio cultural – objetos, documentos escritos, imagens, traçados urbanos, áreas naturais, paisagens e edificações – é garantir que a sociedade tenha maiores oportunidades de perceber a si própria”. Da mesma forma, em Santo Amaro, procurou-se com a metodologia da educação patrimonial, instigar as pessoas a valorizar o seu patrimônio.

A bibliografia relativa à temática patrimonial aponta duas claras diferenciações: “patrimônio material” e “patrimônio imaterial”. A respeito do último citado, Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2008) aponta a seguinte definição, de acordo com o decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000:

(...)compreende o Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro como os saberes, os ofícios, as festas, os rituais, as expressões artísticas e lúdicas, que, integrados à vida dos diferentes grupos sociais, configuram-se como referências identitárias na visão dos próprios grupos que as praticam(...). (CAVALCANTI, 2008, p.12)

Em Santo Amaro, tais formas de representação, podem ser exemplificadas com as práticas e saberes relativos à pesca no rio Jacuí, bem como o artesanato feito com escamas de peixe, e festas religiosas como a de Santo Amaro e de Nossa Senhora dos Navegantes. Elas expressam o forte componente religioso presente no distrito.

O patrimônio material, por sua vez, configura-se, conforme define o IPHAN dentro suas linhas de atuação, é composto:

(...) por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza nos quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. Eles estão divididos em bens imóveis como os núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; e móveis como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos.

Esmiuçando-se o conceito acima colocado, cabe enfatizar, em relação a Santo Amaro do Sul, a proeminência do chamado patrimônio arquitetônico. Este, segundo Marília Machado Rangel, é:

Formado pelos bens imóveis edificados, sendo eles monumentos, edifícios representativos da evolução histórica ou exemplares de determinado período ou manifestação cultural. Neste caso, é também importante a garantia de preservação do entorno da edificação, de forma a assegurar sua distinção e percepção no contexto no qual se insere. (RANGEL, 2002, p.25)

Na vila, conforme já supracitamos, esse componente material é bastante nítido. Especificamente no caso de Santo Amaro do Sul, é importante a compreensão a respeito do significado do termo monumento, utilizado de forma recorrente para designar os seus prédios. Françoise Choay (2001) coloca que:

O sentido original do termo é do latim *monumentum*, que por sua vez deriva de *monere* (“advertir”, “lembrar”); aquilo que traz à lembrança alguma coisa. A natureza afetiva do seu propósito é essencial: não se trata de apresentar, de dar uma informação neutra, mas de tocar, pela emoção, uma memória viva. (CHOAY, 2001, p.18)

De forma mais objetiva, Horta, Grunberg e Queiroz (1999) salientam que um monumento, “em suas estruturas, formas e uso, revelam um momento determinado do passado, e são testemunhas dos modos de vida, das relações sociais, das tecnologias, das crenças e valores dos grupos sociais que os construíram, modificaram e utilizaram” (p.16).

Verificando-se essa situação, é pertinente refletir a respeito das formas de conservação desses patrimônios edificados. Rodrigues (2005) oportunamente faz referência a uma resolução do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios, em 1998, a qual aponta que:

Todo homem tem direito ao respeito aos testemunhos autênticos que expressam a sua identidade cultural no conjunto da grande família humana; tem o direito a conhecer o seu patrimônio e o dos outros; tem direito a uma boa utilização do patrimônio; tem direito a participar das decisões que afetam o patrimônio e os valores culturais nele representados. (...) (RODRIGUES, 2005, p.23)

As discussões, então, penetram em campo de litígio, no que tange ao preservacionismo, ou seja, as condutas perante os elementos patrimoniais. A educação patrimonial, dentro desse contexto, aparece como forma de estabelecer uma reflexão a respeito dos métodos de salvaguarda. O Estado brasileiro escolheu o tombamento como forma de preservação, todavia:

O Patrimônio Cultural de uma sociedade, de uma região ou de uma nação é bastante diversificado, sofrendo permanentes alterações, e nunca houve ao longo de toda história da humanidade critérios e interesses permanentes e abrangentes voltados à preservação de artefatos do povo, selecionados sob qualquer ótica que fosse. (LEMOS, 1987, p.21)

O termo “tombar”, como forma de registro patrimonial, advém da Torre do Tombo, conforme apontam Horta, Grunberg e Queiroz (1999). Este se constitui como o arquivo nacional português, onde estão armazenados os livros e documentos relativos àquele país. As mesmas autoras definem o tombamento como “um registro oficial e legal de um edifício, um conjunto de edificações, centros urbanos históricos, ou objetos e coleções de significado exemplar para a sociedade.” (p.16)

Santo Amaro do Sul, portanto, está inserida dentre os conceitos acima trabalhados, pois, inegavelmente, os seus prédios, tombados ou não, são relevantes no cotidiano de sua população, e refletem as características da comunidade, ou seja, a identidade santoamarense.

### **Produtos**

O NEP, de acordo com as concepções teórico-metodológicas aqui exploradas, vem aplicando-as sistematicamente junto à comunidade local. As entrevistas, pesquisa histórica e a própria presença do núcleo no distrito ao longo do tempo, permitiu a concepção de produtos voltados às temáticas patrimoniais, consideradas como tal pelos próprios moradores.

Nesse sentido, o trabalho envolve o uso de atividades didáticas e paradidáticas, onde se insere a elaboração de um quebra-cabeça tridimensional da Igreja Matriz, além de uma maquete da mesma, bem como a concepção de uma cartilha, a “Turma do Nepinho”, direcionada aos alunos de pré-escola e séries iniciais e a produção de dois vídeos documentários a respeito da relação entre a comunidade, a pesquisa acadêmica e a temática do patrimônio.

O quebra cabeça tridimensional, produzido pelos alunos dos cursos de História e Desenho Industrial da UFSM, representa a estrutura da Igreja Matriz. A montagem da figura é feita por etapas nas quais as camadas são sobrepostas umas as outras de uma maneira a exemplificar a restauração feita. Ao montar, a criança percebe a complexidade arquitetônica da construção.

Por sua vez, a cartilha “Turma do Nepinho” foi elaborada por uma equipe interdisciplinar, que congregou acadêmicos do Desenho Industrial, Pedagogia e História. A publicação procura explorar os diferentes aspectos inerentes ao patrimônio cultural brasileiro, e, por conseguinte, santoamarense. Busca-se apresentar a diversidade cultural, mostrando as particularidades de cada região como um fator de riqueza patrimonial. A publicação é destinada à pré-escola e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, se dá atenção especial ao desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e afetivas.

Tratando-se da produção dos dois vídeo-documentários, o primeiro intitula-se “Entre casas e escamas: Patrimônio Cultural da vila de Santo Amaro”. Esse busca discutir a relação das pessoas da localidade com os seus patrimônios, além de abordar a ação do NEP propriamente dita, mostrando o que já havia sido produzido a respeito da vila até então. As opiniões contrastantes das entrevistas evidenciam uma divisão quanto à visão da comunidade em relação a esse processo e à relevância do patrimônio histórico local.

O outro vídeo, “Resgate de memórias: Educação patrimonial em Santo Amaro do Sul”, aborda, também, a questão do patrimônio na vila. São apresentados os elementos de caráter imaterial, com destaque para a festa de Santo Amaro e de Nossa Senhora dos Navegantes, além do artesanato em escama de peixe. A inserção da educação patrimonial no currículo escolar é exibida, através de imagens do material produzido sendo aplicado junto à comunidade escolar. A construção da maquete da Igreja de Santo Amaro do Sul, por sua vez, pretende ilustrar o monumento, dando destaque para o trabalho arqueológico lá realizado anteriormente ao restauro. Procurou-se representar da melhor forma possível, atentando para aspectos como escala, nível de detalhamento, materiais, técnicas construtivas, cores, texturas, dimensões e outras características físicas. Isso tudo facilita um entendimento conceitual, estético e funcional, bem como o alto grau de envolvimento do observador.

### **Conclusões finais**

O material recolhido e a situação observada no distrito de Santo Amaro do Sul, ao longo dos anos em que o NEP trabalha na comunidade, permitem concluir que a educação patrimonial, enquanto metodologia de valorização dos patrimônios culturais dos diferentes grupos constitutivos das localidades, efetivamente promove um maior contato e compreensão do indivíduo com os patrimônios que lhe correspondem.

Também é notório o envolvimento da comunidade com as atividades propostas, o que é comprovado quando são aplicadas junto a escola local atividades como o quebra-cabeça tridimensional e a cartilha a “Turma do Nepinho”, a maquete tridimensional, ou quando os vídeos foram exibidos em público.

Por fim, vale ressaltar que, embora se constitua como um processo paulatino, a educação patrimonial configura-se como uma ferramenta efetiva, que dialoga com a comunidade e proporciona a criação de elementos fortalecedores da identidade, o que é expresso através dos produtos descritos neste trabalho.

## Referências

BESSEGATTO, Mauri; MILDER, Saul Eduardo Seiguer (Coord.). *Por aí e aqui: o patrimônio no cenário educativo*. Santa Maria: UFSM/LEPA, 2005. 184 p.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. *O conceito do Patrimônio Imaterial e o seu entendimento no Brasil*. In: CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro; FONSECA, Maria Cecília Londres (Orgs.). *Patrimônio Imaterial no Brasil: Legislação e políticas estaduais*. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008. p. 11-36.

CHOAY, Françoise. Monumento e Monumento Histórico. In: \_\_\_\_\_. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade/Editora UNESP, 2001. P.11-29

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. Patrimônio: Discutindo alguns conceitos. In: Diálogos v.10, nº3. Maringá: DHI/PPH/UEM, 2006. p. 79-88.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1999. 68 p.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Patrimônio Material. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?retorno=paginalphan&sigla=Institucional&id=12997> Acesso em 10 de março de 2010.

LEMOS, Carlos. *O Que é Patrimônio Histórico*. 5. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

116 p.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos Nogueira. Patrimônio cultural e novas políticas de memória. RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (Orgs.). *Em tempo: História, Memória e Educação*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 319-330.

RANGEL, Marília Machado. Educação Patrimonial: conceitos sobre Educação patrimonial. In: GRUPO GESTOR. *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. p. 15-36.

RIBEIRO, Wagner Costa. Visões do patrimônio. In: *Diálogos: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá*. v.10, n.3. Maringá: UEM/DHI, 2006. p. 89-94.



RODRIGUES, Francisco Pereira. *Um Crime de Lesa-história*. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1995.

RODRIGUES, Francisco Pereira. *Um pedaço do Rio Grande*. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1994: p. 64.

RODRIGUES, Marly. Preservar e Consumir: O patrimônio histórico e o turismo. In: FUNARI, Pedro Paulo de Abreu; PINSKY, Jaime. *Turismo e Patrimônio Cultural*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 15-24.

SOARES, André Luis Ramos. Educação Patrimonial na prática: As atividades do NEP-UFSM. In: MILDER, Saul Eduardo Seiguer (Org.). *Recortes da história brasileira*. Porto Alegre: Martins Livreiro – Editor, 2008. p. 179-188.

SOARES, A. L. R.; KLAMT, S. C. *Educação Patrimonial: Teoria e Prática*. Editora da UFSM, Santa Maria, 2008, 200 p.

VOGT, O. P.; SILVEIRA, R. L. L. (org.). *Vale do Rio Pardo: (re)conhecendo a região*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

## **Autores**

### **Felipe Rios Pereira**

Acadêmico do curso de História – Licenciatura Plena e Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria. Estagiário do Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória, orientado pelo Prof. Dr. André Luís Ramos Soares.

### **Felipe Girardi**

Acadêmico do curso de História – Licenciatura Plena e Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria. Estagiário do Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória, orientado pelo Prof. Dr. André Luís Ramos Soares.

### **Aline Martins Linhares**

Acadêmica do curso de História – Licenciatura Plena e Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria. Estagiária do Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória, orientada pelo Prof. Dr. André Luís Ramos Soares.

## Educação patrimonial no sítio trindade: vivendo experiências no Arraial Velho do Bom Jesus

Conceição Eymard de Araújo Fragoso

Maria Cristina Balbino Ribeiro Cabral

### Resumo

O artigo apresenta a importância da Educação Patrimonial como um viés de aproximação no contato direto entre os alunos e o patrimônio cultural: material, imaterial e natural, bem como, registrar na memória experiências que colaborem com os valores de preservar, conservar e manter viva a herança cultural. No projeto “Conhecendo o Arraial Velho do Bom Jesus”, foram abordados temas de pouco conhecimento e debate nas escolas, como “o patrimônio cultural”, possibilitando ao público um contato com o lugar, envolvendo: historiadores, arqueólogos, cantadores, professores, alunos, comunidade local e público em geral. O projeto proporcionou aos alunos do ensino fundamental conhecer o espaço do Sítio Trindade, que é um marco da resistência holandesa no século XVI, bem como os trabalhos de arqueologia, acompanhados de orientadores que explicavam as etapas das escavações. Mediadores apresentaram o contexto histórico, buscando despertar o senso crítico, com questionamentos, entre eles: Por que preservar o patrimônio? Qual a importância do patrimônio para minha história?

**Palavras-Chave:** Patrimônio, educação patrimonial, Sítio Trindade.

### Introdução

Neste trabalho apresentamos o quanto as ações de educação patrimonial desenvolvidas no projeto “Conhecendo o Arraial Velho do Bom Jesus”, através de diálogos, apresentações, debates, conhecimentos sobre achados arqueológicos, contribuíram para o aprendizado dos alunos que participaram dessas atividades. Nos encontros foi possível observar que conhecer e sentir-se parte da História, faz com que o cidadão melhor se relacione com o bem cultural.

Na atualidade, o resgate da memória e a manutenção do passado coletivo vêm tomando espaço na sociedade. Nessa perspectiva, surge a preocupação com bens culturais preservados, como o patrimônio histórico que na década de 70 passou a ser patrimônio cultural por ser observado como algo mais próximo. Inicialmente a arquitetura era a essência do bem patrimonial; as elites determinavam os valores aos bens que consideravam dignos, necessários de preservação, (...) perspectiva inicial reducionista que reconhecia o patrimônio apenas no âmbito histórico, circunscrito a recortes cronológicos arbitrários, permeados por episódios militares e personagens emblemáticos<sup>1</sup>, uma das características do Estado moderno foi a

---

<sup>1</sup> FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra C. A. *O patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 31-32.

simbolização da nação. Nessa legitimação surge a idéia de selecionar o patrimônio histórico “pedra e cal”, monumentos arquitetônicos.

A existência humana é representada nas suas ações, nas composições do cotidiano, conforme Maurice Halbwachs<sup>2</sup>, o passado significa um lugar de construção de vários. Percebe-se nesse tear, que o significado de patrimônio se desenvolve com o tempo. Saber o que é patrimônio é conhecer um pouco da sua trajetória; compreender como os conceitos mudam. Hoje, um bem útil é possível se transformar em um objeto preservado para futuras gerações. O patrimônio envolve a memória, fragmentos, valores religiosos, espirituais, entre outros elementos que significam a construção de um passado.

### **O Patrimônio e um breve histórico de sua trajetória**

O Patrimônio foi o viés conduzido pela França para sedimentar os símbolos nacionais em um momento pós-revolução. A essa representação, coube à elite definir o que teria significado para ser preservado. Françoise Choay cita que “Um dos primeiros atos jurídicos da Constituinte, em 02 de outubro de 1789, foi colocar os bens do clero “à disposição da nação”<sup>3</sup>, depois foram os bens dos emigrados e da Coroa.

Nas palavras de Carlos A. C. Lemos percebemos que ao se refletir sobre patrimônio a primeira imagem associa-se à antiguidade e algo tangível; não existia um movimento envolvendo o conceito de patrimônio visando à preocupação do coletivo e sua construção envolvendo o imaterial. O interesse principal era conservar os bens da elite.

“De um modo geral, podemos dizer que foram os antiquários colecionadores, os gabinetes de curiosidades, os variados museus ditos históricos, etnográficos, de arqueologia e de antropologia, as galerias de arte, as pinacotecas, as gliptotecas, as hemerotecas, as coleções de história natural etc., que ao longo do tempo, conservaram artefatos vários para os estudiosos de hoje.”<sup>4</sup>

A preocupação em manter o conjunto de fragmentos de uma época certamente não foi o pensamento imediato dos humanistas, interessados nas formas antigas desenvolveram um trabalho de resgate do latim, da cultura Greco-Romana e ruínas clássicas. A autora Edith Sichel

---

<sup>2</sup> HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. 1ª Edição. Editora: Centauro. 2004.

<sup>3</sup> CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. São Paulo, Editora da UNESP, 2001, p-32.

<sup>4</sup> LEMOS, Carlos A. C. O que é patrimônio histórico. São Paulo: Brasiliense, 2006, p.32.

<sup>5</sup> SICHEL, Edith. O Renascimento. Zahar. p. 7.

apresenta o início do Renascimento como “um movimento, uma revivificação das capacidades do homem, um novo despertar da consciência de si próprio e do universo.”<sup>5</sup>

A inquietação em manter a História registrada é observada na preocupação dos humanistas com a autenticidade. Estes estudaram textos antigos, manuscritos em *pergaminho e palimpsestos*<sup>6</sup> que narravam tempos da Antigüidade.

Na Itália, o Renascimento caminhou à frente das demais nações européias. Os colecionadores alimentando seus desejos de adquirir objetos do passado, incentivavam/financiavam viagens e os objetos adquiridos estavam ligados a um valor social, religioso, econômico ou sentimental.

Além das pinturas, as edificações tiveram destaque no olhar Renascentista. Diferente da atualidade o patrimônio engloba toda e qualquer expressão do cotidiano material e imaterial, concreto ou não.

A Idade Média se preocupou com os objetos de ordem religiosa. “No período medieval, as abadias, igrejas e ordens religiosas organizavam suas coleções tendo como objetivo formar um patrimônio e resguardar as relíquias consideradas sagradas.”<sup>7</sup>. Com a preservação do sagrado surgiram os “gabinetes de raridades”, em que peças raras movimentavam o mercado visitado pela burguesia. Com o sucesso desse comércio, a França lançou a idéia de centrar/reunir as peças em um único local, que resultou no surgimento do Museum dês Arts, hoje o Museu do Louvre.

No século XX o professor francês Hugues de Varine-Boham<sup>8</sup> classificou em três grupos o patrimônio cultural:

“Primeiramente, arrola os elementos pertencentes à, a natureza, ao meio ambiente.”...O segundo grupo de elementos refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber fazer.”...O terceiro grupo elementos é o mais importante de todos porque reúne os chamados bens culturais que englobam toda sorte de coisas, objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer.”

A França iniciou o processo de conservação do patrimônio e hoje com o apoio do Estado garante a restauração e valorização dos bens preservados, incluindo a preocupação com a

---

<sup>6</sup> Pergaminho e palimpsestos = Pergaminho :” obtém-se da pele de cabra, de ovelhas e vitelos; embora também os haja de outro animais” – Assunción, Josep. O papel – técnicas e métodos tradicionais de fabrico. Editora Estampa. 1ª edição. 2002.p-12. Palimpsestos = material de escrita podendo ser aproveitado mais de uma, duas ou mais vezes para escrever “Hoje em dia mediante raios ultravioletas, podemos ler documentos originais que se escondem nos códigos reutilizados”.

<sup>7</sup> SANTOS, Fausto Henrique dos, Metodologia aplicada em museus. Editora Mackenzie: 2000, p – 20.

<sup>8</sup> LEMOS, Carlos A. C. O que é patrimônio histórico. São Paulo: Brasiliense, 2006.

formação de profissionais, além de manter o serviço de política patrimonial aliado a UNESCO disponibilizando suas experiências ao mundo.

Anterior às políticas patrimoniais, que tiveram início teoricamente na Revolução Francesa e desenvolveram concepções temáticas no século XIX, surgiu o conceito de patrimônio, palavra de origem latina *patrimonium* (tudo que pertence ao pai, herança). Fonseca reproduz na introdução de seu livro, o discurso derivado da Revolução Francesa sobre o patrimônio e sobre as políticas públicas de preservação.

“A constituição de patrimônios históricos e artísticos nacionais é uma prática dos Estados modernos, que, através de determinados agentes, recrutados entre os intelectuais, e com em instrumentos jurídicos específicos, delimitam um conjunto de bens no espaço público. Pelo valor que lhes é atribuído, enquanto manifestações culturais e enquanto símbolos da nação, esses bens passam a ser merecedores de proteção, visando a sua transmissão para as gerações futuras, nesse sentido, as políticas de preservação se propõem a atuar, basicamente, no nível simbólico, tendo como objetivo reforçar uma identidade coletiva, a educação e a formação de cidadãos.”<sup>9</sup>

A discussão sobre patrimônio foi se expandindo, e as cartas patrimoniais apresentam as transformações dessa temática: a Carta de Atenas em 1931, Carta de Veneza em 1964, Carta do Restauro em 1972, Declaração de Amsterdã em 1975, Carta de Burra em 1980, entre outras.

No Brasil, com o interesse político aliado à intelectualidade modernista de preservar o Patrimônio, surgiu em 1937 o Serviço do Patrimônio Histórico e artístico Nacional – SPHAN, atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. O ministro Gustavo Capanema ao perceber a temática abrangente, solicitou a Mário de Andrade um anteprojeto que foi “apresentado em uma primeira versão”...” e formulado de forma definitiva no decreto Lei nº25, de autoria basicamente de Rodrigo M. F. de Andrade” – Maria Cecília Fonseca. O SPHAN só passou a integrar o Ministério de Educação e Saúde em 13 de Janeiro de 1937, Lei nº 378. A função era preservar os bens móveis e imóveis do país com reconhecimento de necessário a ser preservado conforme o valor atribuído e selecionado por intelectuais e a elite. Os bens seriam de ordem arqueológica ou etnográfica, bibliográfica ou artística, com o intuito de não deixar esquecer ou deteriorar os objetos materiais e as expressões imateriais, bem como a memória coletiva.

Hoje, o IPHAN conta com parceiros, o Estado e o Município, atuantes em ações educativas, divulgando a importância de preservar o Patrimônio Cultural, seja material, imaterial e natural.

---

<sup>9</sup> FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ; MinC/IPHAN, 2005.,p. 11.

As ações envolvem projetos que contam com a presença da Educação Patrimonial para fortalecer o olhar crítico do cidadão, percebendo sua história e se reconhecendo como atuante desse processo.

### **Educação Patrimonial conduzindo o olhar ao patrimônio cultural.**

Educação patrimonial é uma temática que possibilita a interação da comunidade com o patrimônio cultural, visando que as comunidades percebam a importância da valorização do bem patrimonial e o quanto a preservação é essencial para garantir às futuras gerações o encontro com o passado; com a construção de algo em um determinado momento da História. Considerando as idéias do escritor, John Ruskin, é preciso cuidar para preservar um monumento, pois uma construção é marcada pelo tempo. E é assim que a Educação Patrimonial traça seu viés, acreditando que é preciso sensibilizar o olhar de quem está ao redor.

O assunto é “recente” no Brasil. Educação Patrimonial passou a circular na década de 80, tomando como exemplo, trabalhos pedagógicos da Inglaterra. Possivelmente essa seja a razão do pouco conhecimento da maioria das pessoas sobre o assunto.

Percebemos ser necessário abordar a trajetória da Educação Patrimonial, para compreender como essa ação é necessária, para minimizar os danos que sofrem o patrimônio, objetivando diminuir a distância da sociedade e do cotidiano escolar sobre noções patrimoniais e sua preservação.

Conforme Horta, o 1º Seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, no Museu Imperial de Petrópolis, RJ, foi o momento que deu início e definiu algumas diretrizes sobre Educação Patrimonial, afirmando que a base para as ações dessa temática é a “experiência direta”<sup>10</sup>. Desse modo, concluímos que apresentar o monumento às pessoas, de qualquer idade, representa um contato com a herança cultural, proporcionando desta forma, a mediação e possibilitando a interpretação dos bens culturais.

Para o sociólogo e antropólogo Philippe Perrenoud<sup>11</sup>, é necessário refletir sobre as mudanças da sociedade para que a educação seja participativa e colaborar com as transformações culturais. Anterior à fala de Perrenoud, o educador Paulo Freire, aborda no seu livro “Pedagogia do Oprimido”, que “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta

---

<sup>10</sup> HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, Grunberg, Evelina e Monteiro, Adriana Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Instituto Histórico e Artístico Nacional-IPHAN, Museu Imperial, 1999. Pag.05.

<sup>11</sup> Revista Brasileira de Educação, Set-Dez 1999, nº 12, pp. 5-21. Version française : Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. 1999. Acessado 04 de Abril de 2010. [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_03\\_PHILIPPE\\_PERRENOUD.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf)

destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.”<sup>12</sup>. Considerando as abordagens dos teóricos citados, observamos que é no conhecimento direto, na criatividade e participação ativa do sujeito que a Educação Patrimonial sedimenta sua base, promovendo uma educação reflexiva.

A abordagem sobre Educação Patrimonial favorece a leitura de um mundo com outra percepção, no entanto, esse aprendizado exige um processo de adaptação, é necessária a disseminação de materiais para professores e interessados nas áreas. No encontro com professores, realizado no Sítio Trindade, percebemos alguns desafios a serem superados, entre eles, temos: o escasso material, dificultando o conhecimento, a locomoção dos estudantes para conhecer o bem cultural e a continuidade das ações desenvolvidas.

O compromisso é essencial para que a Educação Patrimonial seja uma ferramenta participativa na construção do cidadão crítico, além das esferas, Federal, Estadual e Municipal, é importante que a sociedade compreenda que a colaboração do coletivo fortalece a ação.

A dinâmica da Educação Patrimonial representa uma mudança no ensino. O aluno além de ouvir, é conduzido a participar, buscando compreender o motivo dos acontecimentos que o cerca, fazendo leituras do ontem e do hoje. Esse processo é apresentado por novas abordagens, Horta<sup>13</sup>:

A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor uso fruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural**.

A proposta da Educação Patrimonial é atrativa para os alunos. As escolas e a comunidade devem se envolver nesse caminhar, participando ativamente desse momento que possibilita mudanças necessárias para manter o que ainda existe do patrimônio.

A Educação Patrimonial deve ser desenvolvida em museus, praças, arquivos, bibliotecas, parques ecológicos, praias, manifestações religiosas, festividades, em vários lugares e em manifestações culturais. É necessário que as ações sejam desenvolvidas por etapas, conforme a elaboração do trabalho e que os alunos observem, se envolvam, vivenciando a sensação de

---

<sup>12</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Rio de Janeiro. Paz e Terra, 17ª edição.1987.

<sup>13</sup>HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, Grunberg, Evelina e Monteiro, Adriana Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Instituto Histórico e Artístico Nacional-IPHAN, Museu Imperial, 1999. Pag.06.

perceber a sintonia com sua identidade, fortalecendo o elo com o bem cultural, para poder compartilhar as descobertas e idéias com a escola e a comunidade.

### **Arraial Velho do Bom Jesus – Sítio Trindade e Educação Patrimonial**

Os “lugares de memória”, termo usado por Pierre Nora<sup>14</sup>, são construções, criatividade do homem, que moldam suas expressões na materialização, sendo assim, são esses lugares carregados de memória, estabelecendo relações do ser e o bem cultural.

Percebemos que os bens culturais entendidos como pertencentes a uma comunidade, despertam a sensação de “cuidado”, de “zelo”, pois é a consciência da importância de preservar, conservar a história que faz com que a sociedade se mobilize, e em conjunto promova a proteção do Patrimônio.

Através da Educação Patrimonial entendemos que é possível desenvolver o entendimento, a compreensão do Patrimônio Cultural, possibilitando um aprendizado consciente através do contato direto com o patrimônio. Desta maneira, foram desenvolvidas ações de educação patrimonial com alunos de escolas da rede municipal do Recife, abrangendo alunos do ensino fundamental e ensino médio.

O objetivo desse trabalho foi desenvolver através da Educação Patrimonial o resgate histórico do patrimônio desse sítio arqueológico, promovendo o processo de pertencimento do público geral e escolar da redondeza.

O projeto “Conhecendo o Arraial Velho do Bom Jesus” propiciou uma relação com o passado e o presente. O lugar é atualmente conhecido como Sítio trindade, e é remanescente do Arraial Velho do Bom Jesus, do século XVII, tombado como conjunto paisagístico com mais de 64 mil m<sup>2</sup>. O forte construído por Matias de Albuquerque, “Forte do Arraial do Bom Jesus” foi palco de várias batalhas, unindo o povo local, independente da condição social, em um interesse comum, que era expulsar os holandeses.

As ações seguiram os seguintes passos:

**1ª** – Encontro com os professores (multidisciplinar) da rede municipal local, para apresentação e orientação das ações. Esse momento contou com a participação de: arqueólogos, historiadores, arquitetos e cordelistas. Além de apresentação da história local, cantada por cordelistas, foram apresentadas imagens das escavações arqueológicas que estavam sendo

---

<sup>14</sup> NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares” (traduzido de: *Les lieux de Mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.) IN: Projeto História. SP – Brasil, 1993.



realizadas, possibilitando aos professores conhecerem o material disponível, para preparar os alunos em sala de aula para as visitas.



Encontro no Chalé do Sítio trindade: professores, arqueólogos, historiadores e arquitetos. Junho/2009

**2ª** - Visita ao local dos estudantes das escolas municipais. As visitas foram agendadas por turmas (30 a 40 alunos) e os estudantes foram divididos em grupos de dez, da seguinte forma:  
2.1 Literatura de Cordel e história cantada; (Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal de Pernambuco /DPPC )



Encontro no Sítio Trindade: Cordelistas e alunos. Junho/2009.

2.2 Conhecendo as escavações:



1



2

Sítio Trindade: Alunos conhecendo fosso do Forte Arraial Velho do Bom Jesus (1)  
Achado parte de uma panela de barro(2). Junho/2009.

2.3 Conhecendo o laboratório móvel arqueológico;(Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)



Sítio Trindade. Junho/2009.

2.4 Apresentação em powerpoint do histórico do Arraial Velho de Bom Jesus.



Sítio Trindade. Junho/2009.

**3ª** - Plantio de algumas espécies existentes no local, pelos estudantes das escolas, com orientação da Diretoria do Meio Ambiente Institucional - DIRMAM.



Sítio Trindade: alunos conhecendo e fazendo plantio. Junho/2009

Conforme a necessidade, adaptamos as situações em determinados momentos, principalmente, quando os alunos se deparavam com os achados, percebíamos que era interessante permanecer um tempo maior para a observação.

### **Considerações finais**

Na experiência realizada no Sítio Trindade, percebemos a necessidade de trabalhar o Patrimônio Cultural. O leque de possibilidades de ensinar através do patrimônio cultural garante diversas situações de ensino, no entanto, é necessário teoria e prática em ação e enquadrar os professores para a abordagem de Educação Patrimonial necessita investimento, produção bibliográfica, cursos, oficinas.

A participação das instâncias Federal, Estadual e Municipal é fundamental para que as ações aconteçam, nesse sentido, observamos lacunas que se contornadas, com essas instâncias em sintonia, parceiras teremos facilitadores para o conhecimento e cidadãos fortalecidos e envolvidos no sentimento de pertencimento do patrimônio cultural.

### **Referências**

ASSUNCIÓN, Josep. *O papel – técnicas e métodos tradicionais de fabrico*. Editora Estampa. 1ª edição. 2002.p-12.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo, Editora da. UNESP, 2001, p-32.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ; MinC/IPHAN, 2005.,p. 11.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 17ª edição. 1987.

FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra C. A. *O patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 31-32.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 1ª Edição. Editora: Centauro. 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, Grunberg, Evelina e Monteiro, Adriana Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Instituto Histórico e Artístico Nacional-IPHAN, Museu Imperial, 1999. Pag.05 e06.

LE MOS, Carlos A. C. *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares” (traduzido de: *Les lieux de Mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.) IN: *Projeto História*. SP – Brasil, 1993.

*Revista Brasileira de Educação*, Set-Dez 1999, nº 12, pp. 5-21.

Version française : *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. 1999.

Acessado 04 de Abril de 2010.

[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_03\\_PHILIPPE\\_PERRENOUD.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf)

SANTOS, Fausto Henrique dos, *Metodologia aplicada em museus*. Editora Mackenzie. 2000, p – 20.  
SICHEL, Edith. **O Renascimento**. Zahar.

### **Autoras**

#### **Conceição Eymard de Araújo Fragoso**

Graduada em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO, Especialista em Arquivos Públicos e Privados Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO e Graduanda de Biblioteconomia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

#### **Maria Cristina Balbino Ribeiro Cabral**

Graduada em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e cursando Especialização e Educação Patrimonial pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

## **A pesquisa epistemológica qualitativa: a ênfase da singularidade nos estudos patrimoniais**

Francisco Neylon de Souza Rodrigues

### **Resumo**

Essa discussão participa do projeto de pesquisa intitulado “Sujeitos, cultura e meio ambiente na história de Brasília”, uma parceria entre o UniCEUB e o CNPQ, cujo interesse, nesse momento, é em torno das metodologias abordadas nos estudos sobre o patrimônio histórico-cultural de Brasília e na elaboração de novas ferramentas que procurem resgatar a categoria sujeito nos espaços sociais de tal cidade. Como ponto de partida, procura-se um diálogo da Teoria da Subjetividade e sua proposta metodológica denominada Pesquisa Epistemológica Qualitativa. Os pressupostos de tal perspectiva se baseiam na interpretação e construção da informação na relação dialética entre o participante e o pesquisador, na legitimação do singular como amostra de pesquisa e a mesma como processo de comunicação. Assim, o foco dos estudos do espaço patrimonial de Brasília será os sujeitos que constituem esse espaço, dentro de uma dialética entre o indivíduo e o social.

**Palavras-Chave:** Epistemologia qualitativa; subjetividade; patrimônio histórico-cultural.

### **Introdução**

O ser humano e suas inúmeras inquietações em relação a sua condição existencial geraram uma tensão ao ponto de procurarem métodos e mais métodos que explicitassem e esmiuçassem a própria natureza e que, conseqüentemente, alcançariam respostas para tudo. Tal fato baseia-se na crença de um ser humano racional e dotado da capacidade de compreender a natureza, aprimorada pelo conhecimento científico, perspectiva que valorizava muito mais os procedimentos miméticos e metodológicos de produzir conhecimento do que um estudo da dialética entre o indivíduo e o social, relação constituinte da condição humana.

Nisso, o estudo da memória, por exemplo, não passava de procedimentos científicos estabelecidos com o intuito de comprovar hipóteses enquadrando-as em deduções e especulações acerca de tal fenômeno. Essa característica egóica e reprodutora do conhecimento sobre o homem permaneceu como fonte inspiradora e como verdade absoluta para os novos cientistas – esse era o método científico.

Vale ressaltar que nem todos seguiam restritamente esses preceitos, porém, esbarravam nas limitações do conhecimento no início da ciência moderna, em torno do século XVIII. Por exemplo, por mais que a posição teórica desenvolvida por Freud procurasse subverter a ordem estabelecida pelo conhecimento científico de sua época, seu método acabou por tentar conciliar com o que já estava institucionalizado na psicologia, uma relação mimética de

produzir conhecimento e a natureza universal do homem. Assim, perdeu-se a condição singular do homem e de sua ontologia.

Portanto, a simplificação, a dicotomização e a linearidade eram características hegemônicas nas ciências psicológicas, campo citado anteriormente. E mais, nas ciências humanas de forma geral. Por exemplo, o estudo da história perdurou até recentemente na linearidade e na relação de causa e efeito do homem em contextos sociais. Assim, há nesse momento, uma questão relevante a ser pensada. As metodologias estavam embasadas nessa posição epistemológica de ciência? A pergunta parece inocente, mas ganha relevância ao se estudar as posições epistemológicas dessas áreas de conhecimento.

Alguns estudiosos propuseram novos enfoques e desenvolveram teorias interessantes, questionando a ciência tal qual ela é. Os pós-estruturalistas desenvolveram críticas relevantes, provocando novas idéias de como fazer ciência. Porém, a crítica ao conhecimento de valor universal se limitou aos espaços semióticos, onde o foco se tornou as construções locais e o discurso hegemônico para o estudo do homem. O sujeito apenas o compartilha ao ingressar em novos espaços sociais de uma narrativa já existente. Tal idéia é muito interessante, mas, na crítica pós-estruturalista, perde-se a concepção ontológica do homem, ou seja, a singularidade da configuração desses novos espaços desenvolvida pelo sujeito a partir de sua própria história de vida e suas emoções (Gonzalez Rey, 2003).

Assim, percebe-se que as práticas metodológicas para estudar certos temas, por exemplo, patrimônio, cultura e memória compartilham dessas opiniões explicitadas anteriormente de produzir conhecimento. Ou nos limitamos à linearidade e à objetividade do conhecimento moderno, ou reificamos um discurso expressado por um sujeito, mas negamos a produção subjetiva do mesmo.

Nesse trabalho, procurar-se-á abordar a relevância de um giro epistemológico de fazer ciência que resgata os sujeitos de seus espaços ao considerá-los atores de suas vidas. A Teoria da Subjetividade, desenvolvida pelo psicólogo cubano Fernando Luís Gonzalez Rey (1995, 2002, 2003, 2005, 2007), propõe idéias que propiciam um valor heurístico para certas categorias que foram negligenciadas até hoje, por exemplo, a subjetividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural no estudo do patrimônio histórico-cultural. Esclarece-se que tal posição não procurará ter um valor messiânico para os problemas conjunturais do modelo de ciência moderna. Apenas procuramos explorar uma nova concepção de ser pesquisador, cuja complexidade dos fenômenos sociais não se perca dos sujeitos e vice-versa.

### **A Pesquisa Epistemológica Qualitativa de Gonzalez Rey**

Diante do que foi exposto, torna-se necessário um caminho que viabilize uma compreensão para a complexidade dos fenômenos psicológicos. Sabe-se que o pensamento ocidental se inclinou às dicotomias na compreensão do homem e, conseqüentemente, as pesquisas tratavam o indivíduo distante de sua singularidade, considerando “o mundo como externo e independente em relação a nós, como se não fôssemos parte dele e como se não estivéssemos implicados, de maneira orgânica, em seu próprio funcionamento” (Gonzalez Rey, 2005, p. 5). Assim, dentro da concepção clássica de pesquisa, o método é parecido com um livro de receita, com práticas mecanizadas e a exclusão total do sujeito (Morin, 2005) e de suas ações no social.

Ao lidar com um sujeito que, em sua experiência concreta, traz à tona sentidos de outros espaços sociais, contraditórios e recursivos, o método como fórmula pronta e propiciadora de uma resposta não abrange a complexidade relacionada à produção da configuração subjetiva dos processos históricos e simbólicos da sociedade que o sujeito constrói em sua experiência (Gomes & Gonzalez Rey, 2008). Assim, não oferece suporte para estudar os processos complexos da constituição de um espaço social tombado expressado pelos sujeitos constituintes desse mesmo lugar e nas configurações subjetivas deles. Portanto, precisamos de um método que valorize o caráter histórico dos fenômenos humanos como configurações singulares e, ao mesmo tempo, sociais.

Ao ser confrontado com tais dilemas, a metodologia considerada adequada neste estudo para se estudar os processos subjetivos do patrimônio histórico-cultural é a pesquisa epistemológica qualitativa desenvolvida por Gonzalez Rey (2005). Bezerra (2004), em sua dissertação de mestrado, diz que “a pesquisa qualitativa está orientada à produção de idéias, ao desenvolvimento da teoria e se caracteriza pela produção de conhecimento que privilegia a singularidade do estudado” (p. 20). Acrescenta-se que a singularidade é compreendida como construtora da sociedade, presente em suas experiências de forma particular.

A compreensão da realidade nesta proposta metodológica diferencia-se das demais por conceber que o conhecimento é produção. Ou seja, os métodos de pesquisa não dissecam elementos da realidade e se apropriam dela. Eles contribuem para a interpretação da realidade a partir dos processos singulares dos sujeitos pesquisados (Gonzalez Rey, 2005).

Ou seja, a pesquisa epistemológica qualitativa se baseia no caráter construtivo-interpretativo, argumentando que o homem constrói o conhecimento. Não existe correlação do conhecimento com uma determinada realidade de forma retilínea alcançando, portanto, um fim (Gonzalez Rey, 2005). A pesquisa e o levantamento de hipóteses vão levando a outras hipóteses, contando com a participação do pesquisador durante a pesquisa e compreendendo

que o sujeito pesquisado é ativo. Assim, aquelas idéias iniciais durante a pesquisa podem tomar outros rumos.

Portanto, a reflexão teórica e o método utilizado estão voltados para a construção dos processos singulares dos participantes, considerando que o pesquisador também participa da pesquisa como sujeito ativo. “Teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo” (Morin, 2005, p. 337) ou nas palavras de Gonzalez Rey (2005) “a afirmação do caráter teórico desta proposta (*se referindo a pesquisa epistemológica qualitativa*) não exclui o empírico, nem o considera em um lugar secundário, mas sim compreende como um momento inseparável do processo de produção teórica” (8-9). Em ambos os autores é evidente a preocupação de que o processo de construção teórica esteja interligado recursivamente às necessidades dos sujeitos em sua ação social.

Assim, no percurso da pesquisa qualitativa ocorre a valorização e legitimação da singularidade do sujeito pesquisado. Segundo Gonzalez Rey (2005, p. 10)

A legitimação do singular na produção do conhecimento passa pelo valor que atribuímos ao aspecto teórico na pesquisa, o qual seja talvez o ponto mais difícil de ser assumido pelos pesquisadores, devido a identificação histórica entre o empírico e o científico instaurada como consequência do positivismo e do modo com a ciência se institucionalizou.

A pesquisa não se caracteriza pelo alcance de resultados finais através da observação direta. A processualidade de novas idéias de acordo com o momento da pesquisa traz à tona a legitimação da singularidade e o caráter pensante do pesquisador e pesquisando. Gonzalez Rey (2005, p. 11) diz que

O valor do singular está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular se dá através do modelo teórico que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa. A informação ou as idéias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa.

A relevância da singularidade no processo e construção da pesquisa epistemológica qualitativa traz contribuições nas ciências antropológicas pelo aspecto dinâmico de fazer pesquisa. E como lidar com esse sujeito complexo durante a pesquisa? Gonzalez Rey (2005, p. 13-14) compreende que é o processo de comunicação e a dialogicidade entre pesquisador e pesquisando a via da construção do conhecimento durante a pesquisa. Ele diz que



A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. Por intermédio da comunicação, não conhecemos apenas os diferentes processos simbólicos organizados e recriados nesse processo, estamos tentando conhecer outro nível diferenciado da produção social, acessível ao conhecimento somente por meio do estudo diferenciado dos sujeitos que compartilham um evento ou uma condição social.

Portanto, aborda-se que a pesquisa epistemológica qualitativa se baseia em três atributos gerais: 1) O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa; 2) a produção de conhecimento se dá por meio da legitimação da singularidade; e 3) a significação da singularidade como produção de conhecimento. Não são momentos estanques, mas processos recursivos e dialógicos acometidos durante a pesquisa.

Nesta proposta, o instrumento deixa de ser uma ferramenta de reificação dos processos pesquisados, sendo considerado o único caminho para produção da informação durante a pesquisa. O instrumento não extrai nenhuma informação, ele provoca a expressão singular do pesquisando, sendo uma fonte de informação apoiada em expressões simbólicas (Gonzalez Rey, 2005).

Durante a utilização dos instrumentos, o espaço da pesquisa se converte em um lugar gerador de sentido subjetivo, categoria que será abordada no próximo tópico. A integração entre pesquisador e pesquisando no processo da pesquisa cria uma rede de comunicação, onde os participantes se sentem autores do processo, expressando, de forma reflexiva, sua opinião singular sobre o tema da pesquisa (Gonzalez Rey, 2005).

### **O estudo das configurações e dos sentidos subjetivos**

Salienta-se, de antemão, que não se entrará em uma discussão acerca dos conceitos de memória, patrimônio e cultura. As controvérsias em relação aos significados de tais palavras, decorrência da multiplicidade de teorias explicativas, já foram abordadas anteriormente (Canani, 2005). E se pensarmos em outras categorias, por exemplo, em relação à cultura, temos Cuche (2005), no patrimônio temos Nunes (2005) e sobre a memória, tema de pesquisa desde os primórdios da Psicologia científica com Wundt ao outorgar, por exemplo, a condição histórica do desenvolvendo da mente humana por intermédio do estudo da categoria *Volkerpsychologie* (Gonzalez Rey, 2003; Farr, 1998).

Sem mais delongas, tal posição metodológica não corrobora mais com a posição de procurar respostas prontas. Ou seja, o pesquisando, ao responder uma questão feita pelo pesquisador, o que é expressado por ele vai além da objetividade da resposta. Por mais que em sua expressão haja indicadores de uma narrativa hegemônica, a posição do participante, na

realidade, é a expressão de sua história, de suas emoções e dos processos simbólicos decorrentes dos espaços sociais em que ele transita, configurados em sua singularidade simultaneamente e em constante processo. Isso é a categoria sentido subjetivo.

Categoria que apareceu no final da obra de Vygotsky (2000) e que tentava abordar, dentro de um referencial teórico histórico-cultural, o sentido da palavra como expressão da tensão do afeto e da cognição junto a um determinado espaço social. Porém, Gonzalez Rey e outros estudiosos russos reconhecem as limitações de Vygotsky e procuram dar continuidade à categoria sentido, interrompida pela morte prematura dele. Assim, Gonzalez Rey (2005, p. 41) propõe que o sentido subjetivo

[...] representa complexas combinações de emoções e de processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida e que podem estar envolvidos em configurações subjetivas distintas. Os sentidos são capazes de reorganizar-se diante dos tipos de emoções e de processos simbólicos produzidos pelo sujeito em uma atividade concreta.

Por exemplo, em Brasília vivencia-se o desenvolvimento urbano e a expansão das cidades-satélites, conjuntamente, com a falta de planejamento urbano pelos governantes, cuja boa parte das preocupações está na construção de currais eleitorais. Algumas das inúmeras conseqüências são o tráfego intenso de automóveis nos horários de picos e o surgimento de problemas de infra-estrutura como: escolas lotadas, hospitais que não conseguem atender toda a comunidade, transporte público de má qualidade etc. No telejornal local, um sujeito expressa que adora a cidade; suas avenidas são propícias para que aconteça um fluxo contínuo e tranquilo de automóveis e os ônibus, os novos ônibus, são uma maravilha. Ou seja, ele gosta de se locomover pela cidade, tanto de automóvel quanto no transporte público, e acha que ela é perfeita para tal atividade. Porém, ao lado dele, seu vizinho, ao ser abordado pela mesma questão, expressa um ódio pelos governantes e pelo individualismo - associado ao número de pessoas que dirigem sozinhas seu automóvel – e que a culpa é da própria população.

Poder-se-ia interpretar as expressões desses sujeitos como legítimas e generalizar para problemas corriqueiros em Brasília, por causa da quantidade de pessoas que compartilham de ambas as opiniões. Mas, ao estudar a categoria sentido subjetivo, o olhar para o modo e estilo de vida de cada participante é importante para a construção da participação e dos espaços sociais em sua singularidade.

Assim, o discurso expressado por eles não pode ser considerado de forma simples e objetiva por atender aos interesses hipotéticos da pesquisa. O primeiro gosta de andar na cidade, por exemplo, porque no carro, por mais que esteja em um engarrafamento, é o único momento do

dia que ele pensa em si mesmo, atitude valorizada pelo mesmo. O outro tem raiva do tráfego urbano não pela quantidade de veículos nas rodovias, mas sim uma expressão de um partidário contrário do governo vigente. Esclarecemos que as posições construídas até agora são ilustrações da categoria subjetiva, pois, pela lógica da perspectiva até agora defendida, deveríamos procurar meios que propiciassem a expressão de cada um para a construção de tais hipóteses também em outros espaços.

Portanto, ao estudar uma realidade social é necessário que o pesquisador entenda que as expressões dos participantes não são apenas fotografias de um determinado contexto ou do discurso. Elas ganham legitimidade ao dialogar com um referencial teórico *a priori* e com o momento empírico. Assim, compreende-se que o sujeito da pesquisa possui um valor ontológico como produção e configuração de seus sentidos subjetivos, na tensão e contradição com o referencial teórico do pesquisador. Rompe-se com a dicotomia entre a prática e o teórico, bem como com o social e o individual.

#### **Diálogo com o estudo dos patrimônios históricos e culturais**

Algumas expressões são corriqueiras nos meios midiáticos em relação ao espaço urbano de Brasília. Cidade considerada uma obra de arte arquitetônica, onde seus autores conseguiram dialogar com os pressupostos da arquitetura moderna, traçadas em linha retas e paralelas, tornando-a Patrimônio Cultural da Humanidade para o mundo e Patrimônio Histórico em nível Nacional. Porém, essa mesma cidade tem adquirido ares no senso comum de cidade “fria”, “da liberdade individual”, “da desigualdade social” etc. (Nunes, 2005).

Entende-se que tais adjetivações podem configurar uma representação social do espaço urbano de Brasília, porém, esse processo simbólico participa do sistema recursivo do sentido subjetivo, categoria explicada anteriormente. Assim, o estudo das configurações subjetivas dos brasilienses em relação ao espaço urbano de Brasília ganha ares de subversivo ao pensarmos que, por mais que se tenha um discurso compartilhado entre os brasilienses, entende-se que cada sujeito se constitui em sua própria história de vida. Portanto, muitos desses nem conhecem ou sabem a história dos monumentos de Brasília, ou não há interesse algum em conhecer a história dessa cidade.

A discussão acerca do caráter de Brasília ser Patrimônio Cultural da Humanidade se delimita mais nas elites cultural, política e econômica, onde se restringem as temáticas que promovem a consideração do plano arquitetônico e artístico como eixos centrais da conservação desses espaços (Nunes, 2005). Esses pequenos grupos acreditam na posse dos espaços públicos de Brasília. Portanto, torna-se contraditória a discussão, pois, ao mesmo tempo em que procuram

manter o tombamento de Brasília, apropriam-se de áreas verdes e restaurantes. ocupando as áreas dos pedestres, por exemplo.

O exemplo citado no parágrafo anterior demonstra a predominância de estudos sociológicos em relação às cidades. A posição metodológica abordada nesse trabalho não contrapõe tal perspectiva, mas procura um diálogo constante com ela. O patrimônio cultural deixa de ser algo externo para os brasilienses, ou apenas um discurso e se torna um espaço participativo da constituição subjetiva da população, onde o sujeito pode configurar tais ideais de uma cidade arquitetônica ou ignorar tal paisagem. O que se torna interessante é a expressão singular de cada indivíduo.

O caráter subversivo da metodologia e do referencial teórico explicado anteriormente voga novamente. Essa discussão tem sido pensada a partir do projeto de pesquisa em andamento vinculado ao CNPQ denominado “Sujeitos, cultura e meio ambiente na história de Brasília”, voltado para compreender a história e memória de Brasília, dando ênfase ao ano de 2010, que marca o cinquentenário de Brasília. O projeto visa identificar a atuação dos sujeitos na construção da cidade; cultura e meio ambiente são referenciais para pensá-la nestes 50 anos.

Nas discussões entre os participantes desse grupo, percebe-se a predominância de instrumentos embasados na História Oral, cujo preceito epistemológico repousa na Análise do Discurso e nas críticas dos pós-estruturalistas para com a ciência moderna. Procura-se, portanto, evitar a reificação da linguagem na pesquisa, pois, as narrativas dentro de pesquisa epistemológica qualitativa, são expressões de sentidos subjetivos perante uma experiência concreta de cada indivíduo.

### **Considerações finais**

A análise do discurso ainda é predominante nos estudos referente ao patrimônio e à cidade urbana, no caso da pesquisa em desenvolvimento, Brasília. Outra característica é a predominância de posições sociológicas, centradas na disparidade de classes sociais ou a reivindicação da participação e apropriação do Estado por parte da população, ou posições psicológicas, ao procurar traços de comportamentos, ou na reificação da linguagem.

A metodologia apresentada procura outro valor ontológico para o homem, pois esse é ativo nos espaços em que transita, configurando emoções e signos mediante a tensão de sua história de vida, seu modo de vida atual, expressados em um espaço concreto. Assim, apenas a análise do discurso não responde a esse novo homem. Procurar-se-á um caminho que aborda a multirreferencialidade dos fenômenos humanos; a história e a cultura com participação ativa na constituição do homem.

Ao contrário do que possa parecer, as argumentações até agora propostas não são uma posição messiânica, salvadora do *quefazer* ciência. A posição epistemológica abordada procura o diálogo com as várias ferramentas de pesquisa, porém, sempre deixando claro que o interessante é a expressão do sujeito em um processo dialógico. Portanto, não se restringe apenas ao que o sujeito relata em uma entrevista semi-estruturada, mas, do pesquisador procurar outros espaços dialógicos, sendo uma participação ativa e inquietante, reformulando, constantemente, suas hipóteses.

Os estudos sobre Brasília, cidade exemplo do sucesso ideológico da arquitetura moderna, procurarão, nesta perspectiva, focar nessas expressões singulares dos sujeitos que participam dos espaços tombados. Assim, procura-se interpretar essa cidade a partir das emoções de um indivíduo, em louvor à singularidade. Vale explicar que quando se fala em um indivíduo, já está explicitado o seu caráter social, pois um indivíduo se expressa em um espaço social dialética e simultaneamente.

Portanto, a discussão epistemológica dos procedimentos metodológicos acerca de qualquer fenômeno social se torna emergencial. Precisa-se esclarecer que o modelo tradicional de fazer ciência já não responde aos problemas e debates atuais, como o estudo do tombamento de uma cidade. As vozes que compõem os espaços urbanos precisam ganhar notoriedade, pois, o que é patrimonial não pertence apenas ao Estado, mas, também, aos cidadãos, afinal, são espaços sociais que participam na constituição da subjetividade de cada um.

## Referências

BEZERRA, C. S. G. B. *O sentido subjetivo do aprender*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO, 2004.

CANANI, A. S. K. B. *Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil*. *Horizontes Antropológicos*, 11(23), 163-175, 2005.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2ª Ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FARR, R. *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, C. & GONZALEZ REY, F. L. *Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental*. *Rev. bras. educ. espec.* vol.14 no.1 Marília Jan./Apr. 2008.

GONZALEZ REY, F. L. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo Y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: caminhos e desafios*. São Paulo: Thonson, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thonson, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thonson, 2005.

\_\_\_\_\_. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thonson, 2007.

2005

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

NUNES, J. W. *Patrimônios subterrâneos em Brasília*. São Paulo: Shnablume, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

#### **Autor**

#### **Francisco Neylon de Souza Rodrigues**

Graduado em psicologia pelo Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, mestrando em Educação pela Universidade de Brasília – UNB. Participa do grupo de pesquisa “Sujeitos, cultura e meio ambiente na história de Brasília”, uma parceria entre o UniCEUB e o CNPQ.

## **Patrimônio, memória e educação: uma experiência em educação patrimonial**

Leandro Henrique Magalhães

### **Resumo:**

Esta comunicação tem por objetivo apresentar aspectos teóricos que norteiam o projeto “Educação Patrimonial”, além de apresentar a forma como o mesmo vem sendo trabalhado desde 2005, na cidade de Londrina-PR. O projeto conta com apoio da Diretoria de Patrimônio da Secretaria Municipal de Cultura e financiamento do Programa Municipal de Incentivo a Cultura – PROMIC. Na sua sexta edição, visa dar continuidade a valorização e divulgação do patrimônio histórico-cultural do município a partir de ações que venham contribuir para a construção de uma consciência voltada para sua preservação. É uma proposta que parte das reflexões anteriores, garantindo a continuidade de algumas ações e a reavaliação e redirecionamento de outras. Este texto está dividido em três partes: na primeira é apresentado aspectos conceituais relativos a educação patrimonial, na segunda, um pequeno histórico do projeto, com sua dinâmica e resultados e, na terceira, é abordada sua fase atual.

**Palavras-Chave:** Educação patrimonial, patrimônio histórico e cultural, memória.

### **Aspectos da Educação Patrimonial**

Os conceitos não são naturais. Ao contrário, são sociais e constituídos historicamente, envolvendo interesses e disputas pela hegemonia. Como dito pelo Grupo Memória Popular, “dominação política envolve definição histórica (GRUPO MEMÓRIA POPULAR, 2004, p.284)”. Assim ocorre com as questões morais e éticas: são constituídas historicamente, a partir das relações humanas e sociais. A moral é normativa e social, definidora de preceitos e costumes, estando vinculada a dinâmica social. Ou seja, o homem se descobre como ser ético e moral na convivência, de onde surgem os dilemas e indagações. Neste sentido, a exclusão, a marginalização e o preconceito afastam parte da população do debate acerca dos dilemas morais que afligem a sociedade hegemônica, que são assim distanciados das tomadas de decisões que leve em consideração juízos de valores como, por exemplo, o que deve ser considerado ou não patrimônio, e assim, salvaguardado. Há aqui um vínculo efetivo com o conceito de cidadania, entendendo-se por cidadão aquele que possui a condição de intervir em sua realidade, pressupondo participação efetiva, envolvimento e busca de soluções para problemas coletivos.

É a partir desta reflexão que se apresenta o primeiro de seis aspectos inerentes ao conceito de educação patrimonial a ser aqui tratado: a educação deve formar o sujeito autônomo, capaz de entender a realidade em que vive e perceber suas contradições e seus conflitos,

posicionando-se na disputa. Este posicionamento leva a dilemas morais que deverão ser resolvidos pela sociedade como um todo, em sua diversidade. Falar de patrimônio é falar de seleção, de escolha. Assim, o indivíduo deve ter condição de debater visando um consenso, que será constantemente questionado e redefinido.

Esta seleção torna-se ainda mais conflituosa na contemporaneidade, devido a emergência de problemáticas vinculadas a grupos étnicos, a questões de gênero e a desigualdade social, dentre outros. Estas problemáticas levam a necessidade de entender a diversidade e a identidade como elementos relacionais e fundamentais na constituição do patrimônio, considerando-se que há uma gama de possibilidades, memórias e interesses que marcam a interpretação acerca do que seria fundamental para o fortalecimento da identidade de um grupo e que merece, assim, ser lembrado, salvaguardado ou preservado.

É neste sentido que se apresenta o segundo aspecto da educação patrimonial: a educação para a diversidade. Nas palavras do Ex-Ministro da Cultura, Gilberto Gil Moreira:

Somos, no mundo, o resultado da combinação de uma infinidade de tradições e aportes lingüísticos - culturais. Se são muitos os “muitos mundos” que formam nosso múltiplo globo terrestre, é também porque há muitos futuros possíveis para todos nós. Essas culturas e imaginários, essa diversidade cultural, devem ser entendidas como os elementos fundantes de um projeto de emancipação, auto-determinação e liberdade de toda a humanidade (MOREIRA, 2007, p. 07).

Ou seja, entende-se a educação patrimonial como uma educação para a diversidade, que vá além de uma imposição que, como diz o autor, se tornou tão ocidental que está também marcada pela homogeneização e por um modelo único. A questão é: “como nos situamos nesse mundo tão próximo, mas tão distante que é o da diversidade? Como lançar esse olhar para nós mesmos (MOREIRA, 2007, p. 08)?”.

Estas afirmativas indica pelo menos um problema: será possível que esta proposta se efetive na escola? A educação de forma em geral, e a escolar em particular, é responsável pela formação moral do indivíduo. Aprende-se em diversos lugares: na família, na igreja, no trabalho e nas relações comunitárias, e são nestes espaços de convivência e aprendizado que se fortalecem laços identitários que poderão vir a ser considerados aspectos do patrimônio histórico e cultural, como a arquitetura, paisagem, festas, gastronomia, jeitos de ser e de fazer. Por outro lado, a escola apresenta-se como espaço de predomínio do conservadorismo, pois lugar de reprodução de valores sociais na formação de indivíduos, que devem se compreender como membros de dada sociedade, assumindo responsabilidades cidadãs. Essa dinâmica geralmente se dá de forma subalterna, pois a escola, de forma geral, vincula-se a uma



perspectiva tradicional, que privilegia o hegemônico à diversidade, a unidade ao conflito, a imposição ao debate. O desafio seria então romper esta perspectiva, o que pode levar a um trabalho diferenciado em torno do patrimônio histórico e cultural.

O terceiro aspecto está vinculado a liberdade de escolha, pressupondo-se que: o indivíduo tenha percepção do conflito, autonomia para posicionar-se e coerência na tomada de posição. Este é o caso, por exemplo, da diversidade étnica, que deve garantir que os povos e grupos tenham, além da autonomia, o direito à autodeterminação e liberdade de serem o que são, de se relacionarem com a modernidade e definirem o grau desse relacionamento. Desta forma se evita a falsa oposição entre conhecimentos e saberes, o que se dá a partir do reconhecimento e da valorização do patrimônio a partir da percepção de que cada grupo, cada comunidade têm sua narrativa, sua cosmologia e história, que vivem em ambientes próprios e se relacionam em situação de contraste e conflito (MOREIRA, 2007, p. 07-08).

O perigo é esta diversidade ser reduzida a uma unidade amorfa, que rouba ou oculta suas singularidades, o que remete ao quarto aspecto: a valorização da heterogeneidade considerando-se, especialmente, que “a realidade, assim como a vida, tem várias faces. Faces que permitem ilustrar amplamente os nossos modos de ser e o conhecimento presente no mundo, pois é a diversidade que nos caracteriza enquanto seres humanos (MIRANDA, 2007, p. 11)”. Evitar a homogeneização pressupõe a busca da igualdade pela diferença; da igualdade de direitos incluindo o direito a diferença; e da diferença como valor, pois seria a partir dela que se daria a conexão com o mundo (MACEDO, 2007, p. 21).

São estes fatores que Leonardo Boff chama atenção em livro intitulado “Depois de 500 anos: Que Brasil Queremos”: para o autor, o Brasil seria um experimento civilizacional único, uma síntese de antíteses, característica considerada fundamental no mundo globalizado do século XXI, globalização que não seria marcada por aspectos econômicos, mas pela idéia da existência de uma humanidade que se unifica na diversidade e que, ao mesmo tempo, não nega a identidade e a soberania dos povos, grupos e etnias. Ainda para o autor, este tipo de sociedade só será possível com a constituição de uma cidadania efetiva, entendida como:

(...) o processo histórico-cultural que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto e de práticas no sentido de deixar de ser massa de passar a ser povo, como sujeito histórico plasmador de seu próprio destino (BOFF, 2000, p.51).

Ao aceitar a diversidade e a necessidade de se evitar a homogeneização, considera-se a necessidade de pensar o patrimônio a partir das vivências e das relações e não dos objetos e manifestações fixas, o que nos remete ao quinto aspecto a ser abordado: a necessidade de repensar o conceito de preservação. Em geral, as políticas patrimoniais vinham se

preocupando mais com a preservação das coisas do que com as condições de vida e concepções de mundo que produzem e dão sentido as coisas, elemento que vem mudando nos últimos anos e que ficou evidenciado no I Fórum do Patrimônio Cultural, realizado em 2009 na cidade de Ouro Preto - MG. Ou seja, o que importa são mais os processos que os produtos, a partir de uma percepção de cultura entendida como movimento, como modos de construção e significados do mundo, não como forma ou sistema. Neste sentido, as iniciativas voltadas para o patrimônio devem ser pensadas como campo de trocas, de reflexões e conexões que não resultam na homogeneização, mas na coexistência de diferenças que se relacionam. Esta noção leva a valorização do impalpável, do intangível e dos conhecimentos tradicionais: do patrimônio imaterial (MACEDO, 2007, p.22- 23).

Corre-se, no entanto, o risco do uso equivocado do conceito de cultura, que pode converter a diferença, que é relacional, em uma entidade, que é uma coisa, além de transformar em forma fixa algo que é movimento, fluxo. Daí a necessidade de superar uma concepção tradicional de patrimônio, focado no material, no objeto e considerar o fato de que a vida é feita de relações. Nas palavras de Valéria Macedo:

O problema é o predomínio de uma visão de cultura como um conjunto de produtos, técnicas e idéias que constitui o patrimônio de um povo, e que deve ser preservado ou resgatado. Só que a vida não é um patrimônio que possa ser separado da história ou resgatado do passado como se fosse uma coisa (MACEDO, 2007, p. 22).

O sexto aspecto a ser considerado é o fato de que o patrimônio não é mercadoria. Atualmente, é comum tanto a educação como o patrimônio serem entendidos como tais, inseridas numa lógica neoliberal:

Em termos gerais, destaca-se o ataque ao Estado, considerado incapaz de gerenciar a educação, bem como a intenção declarada de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, culminando com a negação de sua condição de direito social e transformando-o em objeto possível de consumo individual, o que varia de acordo com o mérito e capacidade dos consumidores (CORSETTI, 2000, p.50/51).

A educação e o patrimônio, nesta perspectiva, deixam de ser entendidos como um direito e passam a ser vistos como uma oportunidade de mercado, atendendo uma concepção neoliberal de cidadania: aquele que tem consciência de seu direito de consumir. O projeto hegemônico neoliberal pauta-se no aniquilamento da memória, fazendo desaparecer as lutas/disputas sociais da história, fortalecendo a idéia de unidade e de consenso, ao invés da diversidade e do conflito (CORSETTI, 2000, p. 52). Isto leva ao perigo de uma educação patrimonial institucionalizada, autoritária e burocrática, que considera o bem cultural como

algo dado, como uma dádiva, uma doação (CABRAL, 2004, p. 40). O patrimônio mercadoria invalida os aspectos anteriores, pois: forma sujeitos subalternos, que entende a realidade pela ótica do mercado e suas diretrizes, não percebendo as contradições e conflitos inerentes a sociedade, e assim, ao patrimônio; prevalece o princípio da homogeneidade sobre o da diversidade, sendo esta valorizada apenas quando inserida e cooptada; a liberdade de escolha restringe-se a liberdade de consumo, com autonomia e possibilidade de decisões limitadas; os objetos e as coisas passam a ter mais valor que as pessoas e suas relações, sendo as manifestações consideradas apenas quando adquirem importância financeiramente e garantem retorno econômico para os envolvidos, respaldado no discurso em torno do desenvolvimento sustentável.

Após abordar alguns aspectos considerados importantes na definição de uma perspectiva contemporânea de educação patrimonial, será apresentado a seguir um breve histórico do Projeto Educação Patrimonial, desenvolvido em Londrina-PR, com apoio financeiro do Programa Municipal de Incentiva a Cultura – PROMIC.

### **Projeto Educação Patrimonial: um Breve Histórico**

O Projeto Educação Patrimonial vem despertando interesse da população londrinense, especialmente no que se refere ao conhecimento de sua história e ao reconhecimento de seu patrimônio histórico-cultural. Desenvolvido de forma ininterrupta nos últimos seis anos, envolve diversos atores e tem como núcleo a Diretoria de Patrimônio da Secretaria Municipal de Cultura de Londrina-PR.

No ano de 2005, as ações restringiram-se a um curso de capacitação em educação patrimonial, atendendo aproximadamente quarenta pessoas, desde servidores públicos municipais de órgãos como IPPUL, Secretaria da Educação e Secretaria da Mulher, até estudantes, professores e profissionais de Turismo, História e Arquitetura e Urbanismo, além de funcionários do Museu Histórico Padre Carlos Weiss. Durante o curso houve a elaboração de roteiros experimentais com orientação do professor ministrante Dr. Humberto Yamaki. No início do ano de 2006, entre os meses de janeiro a maio, foram realizadas visitas monitoradas ao centro histórico e ao Patrimônio do Heimtal, atendendo escolas, grupos organizados, entidades e a população em geral, abrangendo aproximadamente quinhentos participantes.

Ainda neste ano o projeto buscou ampliar as discussões relacionadas ao Patrimônio Histórico e Cultural de Londrina, o que se deu por meio de capacitação de professores da rede pública municipal e estadual. Garantiu-se, com esta atividade, uma ampliação da discussão sobre o tema, além de fornecer subsídios para o trabalho nas escolas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, tendo em vista que o tema Educação Patrimonial passou a ser considerado como

eixo transversal pela Secretaria Municipal de Educação. Foram realizados também outros quatro cursos de capacitação, sendo dois para professores que trabalhavam nas bibliotecas da rede municipal de ensino, um para professores das redes municipal e estadual de ensino e um para o público em geral, atendendo aproximadamente cento e cinquenta participantes. Como material de apoio foi produzido uma cartilha, lançada na Conferência Municipal de Cultura de Londrina de 2007, intitulada “Reconhecendo o Patrimônio Cultural em Londrina”. Seu conteúdo teve por objetivo apresentar conceitos sobre Patrimônio Histórico Cultural e suas categorias, envolvendo aspectos materiais (arquitetônico, urbanístico, documental, artístico, arqueológico, etc.) e imateriais (saberes, expressões, costumes, técnicas, entre outros) do patrimônio.

Em 2007, o projeto educação patrimonial III teve o mérito de resgatar as atividades desenvolvidas nos anos anteriores e ampliá-las. Neste sentido foi realizada pesquisa que resultou no passeio monitorado e no material gráfico referente ao “Roteiro da Diversidade Religiosa”. Foi realizado ainda curso voltado para a comunidade, contando com mais de cento e quarenta inscrições, superando todas as expectativas, já que a proposta inicial era atender quarenta pessoas. Entre o público, participaram professores de escolas públicas e privadas, profissionais da área de museologia, arquivística e afins, agentes culturais, estudantes de história, pedagogia, arquitetura, turismo, sociologia, dentre outros.

A partir das reflexões do curso, iniciou-se a montagem de oficinas, que foram ofertadas a três escolas da rede pública da cidade de Londrina, em três regiões distintas e periféricas, visando ampliar a abrangência das reflexões sobre o Patrimônio Histórico e Cultural. As escolas atendidas foram: o Colégio Estadual Olympia Moraes de Tormenta, a Escola Municipal Ruth Ferreira Souza e a Escola Municipal Luiz Marques Castelo. Desta etapa do projeto, chegou-se a algumas conclusões, especialmente sobre a importância deste tipo de atividade na valorização da localidade, destacando a importância de seus personagens, sua dinâmica cultural, seus valores e, em especial, seu patrimônio. Percebeu-se ainda a elevação da estima dos envolvidos, problema identificado no início das atividades.

Em 2008, o Projeto Educação Patrimonial IV: Histórias do Nosso Pedaco deu continuidade às atividades, ampliando o curso de capacitação e consolidando a proposta metodológica desenvolvidas nas oficinas do ano anterior. Desta vez foram atendidas duas escolas municipais de Londrina. Além disso, houve uma aproximação com o Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss e o desenvolvimento de material didático para distribuição nas escolas e para os agentes culturais da cidade, em uma proposta de arte-educação: o curso de capacitação foi desenvolvido durante o primeiro semestre, na Cidade da Criança, com cento e cinquenta inscrições. O mesmo foi complementado com visitas monitoradas referentes a “Trilha

Interpretativa ‘Aventura Urbana’: Centro Histórico” e o “Roteiro da Diversidade Religiosa”; no segundo semestre, foram realizadas oficinas, ofertadas gratuitamente para alunos da 4ª. Série do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município, sendo elas: Escola Municipal Padre Anchieta e Escola Municipal Reverendo Odilon Gonçalves Nocetti; como complemento, foi montado o chamado “Museu Itinerante”, uma mostra de fotografias disponibilizadas pelo Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss, que trata especificamente das regiões onde as escolas estavam situadas; foi produzido ainda um folder e confeccionado seis banners referente aos trabalhos desenvolvidos nas escolas, intitulado “Qual é o seu Centro?”, além de dois banners educativos referente as atividades do projeto. Este material foi destinado à Diretoria de Patrimônio Histórico Cultural da Secretaria Municipal de Cultura; outra atividade do projeto foi a montagem do passeio monitorado intitulado “Trilha Interpretativa das Escolas de Londrina”, ofertado gratuitamente para a população londrinense. Como complemento, foi produzido material gráfico referente a trilha. Ocorreu, também em 2008, entre os dias 24 a 26 de novembro, o “Encontro Cidades Novas: A Construção de Políticas Patrimoniais – Mostra de Ações Preservacionistas de Londrina e Região Norte do Paraná”, evento que visou ampliar o debate sobre o tema e que contou com palestrantes de todo o estado, tendo como resultado a publicação de uma coletânea dos textos apresentados (SILVA; MORAES, 2009).

Já em 2009 veio a público o livro “Educação Patrimonial: da Teoria à Prática”, que apresentou o resultado das atividades desenvolvidas nas escolas, assim como uma proposta de metodologia de trabalho no âmbito da educação patrimonial. Em 2009 foi dada continuidade ao projeto, voltado agora para a disseminação de idéias e a reflexão sobre o tema Patrimônio Histórico e Cultural e, conseqüentemente, Educação Patrimonial. Neste sentido, foi realizado dois cursos de capacitação em educação patrimonial, com cinquenta inscritos. A partir destes cursos, foi selecionada a escola em que as atividades relacionadas seriam desenvolvidas, a Escola Municipal David Dequech. E, em outubro de 2009, ocorre o evento intitulado “II ENCONTRO CIDADES NOVAS - A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PATRIMONIAIS: Mostra de Ações Preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do País”, que contou com palestrantes e participantes de diversas localidades do país, recebendo mais de duzentos e cinquenta inscrições e, como resultado, foi publicado um livro com os textos apresentados (MAGALHÃES; BRANCO; ZANON, 2009).

A experiência adquirida nestes anos motivou a equipe envolvida em desenvolver dois outros projetos no ano de 2010: o “Educação Patrimonial VI: Memórias da Rua”, que será abordado a seguir, e as “Oficinas de Educação Patrimonial”, ofertada aos alunos da Escola CAIC Dolly Jess Torresim.

## **Educação Patrimonial VI: Memórias da Rua**

Em 2010 foi dado início ao projeto “Educação Patrimonial VI: Memórias da Rua”, tendo por objetivo dar continuidade a valorização e divulgação do patrimônio histórico-cultural da cidade de Londrina, a partir de ações que possam contribuir para a construção de uma consciência voltada para sua preservação. Partindo das reflexões possibilitadas nos projetos anteriores, optou-se pela continuidade de algumas ações e a reavaliação e redirecionamento de outras. Os eventos realizados nos últimos anos, intitulados Encontro Cidades Novas, proporcionaram debate teórico em torno da temática e, aliados as oficinas de Educação Patrimonial realizadas em escolas do Ensino Fundamental e aos Cursos de Capacitação ofertados a comunidade, levaram a um amadurecimento da equipe envolvida no projeto. As oficinas realizadas nas escolas públicas da cidade resultaram na formulação de uma metodologia de trabalho materializada no livro “Educação Patrimonial: da Teoria à Prática”, e os eventos garantiram espaços de discussão e levaram a publicação de coletâneas de textos, possibilitando reflexões sobre o conceito de Patrimônio Histórico e Cultural, permitindo assim um olhar além (mas sem excluir) daquele considerado oficial ou localizado na área central da cidade.

Neste sentido, vem sendo desenvolvido um trabalho em que se procura fortalecer a identidade cultural, individual e coletiva, garantindo a apropriação e o uso do patrimônio, trazendo à tona histórias de vidas, realizando debates sobre o caráter público dos espaços e aliando a noção de modernidade com a reflexão sobre os valores e as tradições locais. Um dos resultados deste trabalho foi a exposição intitulada “Museu Itinerante”, que buscou valorizar o bairro como elemento central na constituição de uma identidade comunitária. Em um movimento inverso, o projeto voltou-se, em 2010, para a área central, entendendo que esta também faz parte da formação das identidades londrinenses, contribuindo para o entendimento de pertencimento à cidade. Escolheu-se, para tanto, a Rua Sergipe, pelo fato de ser uma das mais antigas ruas de comércio da cidade, possuindo até hoje tipos de estabelecimentos comerciais e ofícios que não existem mais em outros lugares da cidade. A rua possui ainda importantes exemplares da arquitetura *art déco* londrinense, além de contar com dois espaços significativos que marcaram as transformações recentes da cidade: o cadeião e a antiga rodoviária de Londrina, hoje Museu de Arte de Londrina - MAL.

Seguindo este caminho, o projeto propõe a realização de um inventário da Rua Sergipe, abordando tanto o Patrimônio Imaterial, especialmente no que se refere aos ofícios, tradições e ao comércio “em extinção”, como a Paisagem e o Patrimônio Material, o que se dará a partir da identificação das edificações de interesse e de um trabalho específico no cadeião e na antiga rodoviária. Esse trabalho irá se integrar ao inventário de bens culturais da Secretaria Municipal de Cultura/Diretoria de Patrimônio Histórico. Para um melhor desenvolvimento das

atividades, a equipe contará com orientações técnicas de profissionais do IPHAN. Como produtos, está previsto a confecção de um folder e de um CD ROOM, a ser distribuído para os lojistas da Rua Sergipe, além de entidades de pesquisa e profissionais interessados.

O projeto dará continuidade a sua proposta educacional e de disseminação ao garantir a oferta do Curso de Educação Patrimonial, desta vez voltado não apenas para educadores e agentes culturais, mas também e principalmente para os funcionários, lojistas e freqüentadores da Rua Sergipe abordando, além dos conceitos de patrimônio histórico e cultural, a memória e a história da rua. Também serão realizadas oficinas com crianças do Ensino Fundamental da rede pública e privada, visando a preparação de material didático (livro infantil) sobre a Rua Sergipe. Estas oficinas estarão pautadas nos princípios da educação patrimonial e, assim como o curso, serão realizadas no Museu de Arte de Londrina - MAL. O curso e as oficinas estarão articulados com o inventário, podendo subsidiá-lo com novas informações, além de contribuir com a nova versão do “Museu Itinerante”, tendo em vista que está prevista a recepção de material impresso e fotos sobre a rua que, caso os participantes aceitem, poderá ser doado ao Museu Histórico Padre Carlos Weiss, alimentado e reforçando o acervo sobre a rua.

Como dito, será dada nova roupagem ao Museu Itinerante, ação desenvolvida em parceria com o Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss e que, em 2008, resultou na produção de dez banners que vem sendo expostos em diversos espaços da cidade e do país. A proposta é que a exposição, desta vez intitulada “Museu Itinerante – Qual é o Seu Centro?”, tenha seu foco na Rua Sergipe. A partir de pesquisa a ser realizada junto ao museu histórico e das informações obtidas no curso de educação patrimonial e nas pesquisas para a construção do Inventário da Rua Sergipe, será montada a exposição, composta por três seções independentes que, em conjunto, formarão uma mais ampla sobre a rua. As seções terão como tema: o cadeião; a antiga rodoviária; as fachadas dos prédios da Rua Sergipe. O material será exposto nas vitrines e interiores das lojas da rua, sendo posteriormente disponibilizada para a Diretoria de Patrimônio Histórico para exposição em outros locais.

### **Referências**

- BOFF, Leonardo. *Depois de 500 anos: Que Brasil Queremos*. São Paulo: Vozes, 2000.
- CABRAL, Magaly. Memória, Patrimônio e Educação. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*. Campinas-SP: UNICAMP, n° 13, 2004.
- CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, Memória Histórica e Educação Patrimonial. *CIÊNCIAS E LETRAS*, Porto Alegre: n. 27, p. 49-57, jan./jun., 2000.
- GRUPO MEMÓRIA POPULAR. Memória Popular: Teoria, Prática, Método. In: FENELON, Déa Ribeiro, et. all (Org.). *Muitas Memórias, Outras Histórias*. São Paulo: Olho D'Água, 2004.

LEZO, Denise; DORNELAS, Eline; ZANON, Elisa. *Reconhecendo o Patrimônio Cultural em Londrina*. Londrina-PR: Midiograf/PROMIC, 2007.

MACEDO, Valéria. As Formas da Cultura e os Fluxos da Vida. In: *Prêmio Culturas Indígenas*. São Paulo: SESC, 2007.

MAGALHÃES, Leandro Henrique; BRANCO, Patrícia Martins Castelo; ZANON, Elisa Roberta. *Educação Patrimonial: Da Teoria à Prática*. Londrina-PR: UniFil. 2009.

MAGALHÃES, Leandro Henrique; BRANCO, Patrícia Martins Castelo; ZANON, Elisa Roberta. *ENCONTRO CIDADES NOVAS - A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PATRIMONIAIS: Mostra de Ações Preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do País*. Londrina-PR: UniFil. 2009.

MIRANDA, A Circulação do Saber. In: *Prêmio Culturas Indígenas*. São Paulo: SESC, 2007.

MOREIRA, Gilberto Gil. Traços Singulares da Cultura Indígena. In: *Prêmio Culturas Indígenas*. São Paulo: SESC, 2007.

SILVA, Cláudia; MORAES, Vanda de. *Encontro Cidades Novas: A Construção de Políticas Patrimoniais*. Londrina: Humanitas, 2000.

## **Autor**

### **Leandro Henrique Magalhães**

Graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina – PR e Especialista em História Social pela mesma instituição. Mestre e Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor para o curso de Pedagogia no Centro Universitário Filadélfia – UniFil, onde atua também como Coordenador de Pesquisa e Extensão e Coordenador Geral Acadêmico da UniFil VIRTUAL. É Diretor Tesoureiro da ANPUH-PR, Coordenador do GT de Patrimônio Histórico e Cultural da ANPUH-PR e Membro do Conselho Municipal de Ciência e Tecnologia desde 2006, exercendo a presidência entre outubro de 2008 e fevereiro de 2010. Coordena o Projeto Educação Patrimonial desde 2007, financiado pelo PROMIC/Londrina-PR. Compõe o Banco de Avaliadores de Curso e de Avaliadores Institucional do SINAES.



## **A avaliação em Educação Patrimonial: uma abordagem microssociológica**

Gabriel Vinicius Vieira

Aline Machado Krause

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de avaliação da Educação Patrimonial (Soares, 2003; Soares e Klamt, 2008; Horta, 1999; Magalhães, 2009) inserido nos questionamentos da microssociologia e relações de poder (Lima, 1980; Foucault, 1979; Elias, 1997). Dessa maneira, utilizando o conceito de avaliação formativa (Tonello, 2009; Rodriguez, 2008) e os estudos de Lima (1994) sobre as relações de poder, propomos uma reflexão sobre a realização de Educação Patrimonial com crianças. Com relação à teoria das coações de Elias (1997), propomos que elas devem ser consideradas no processo avaliativo através de avaliações indiretas, ou seja, sem que o aluno saiba que está sendo avaliado. Por fim, propomos algumas sugestões sobre avaliações indiretas e uma opção de superação das coações.

**Palavras-Chave:** educação patrimonial, avaliação, microssociologia

### **Introdução**

O objetivo deste artigo é analisar o processo da avaliação em ações de Educação Patrimonial através da ótica da microssociologia, um trabalho experimental que vem sendo desenvolvido pelo Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória (NEP), ligado a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria e coordenado pelo professor Dr. André Luis Ramos Soares, desde 2009. Para tanto, é necessário, antes, estabelecer o que entendemos por “avaliação”, “educação patrimonial” e “microssociologia”.

### **Educação Patrimonial e Avaliação**

Para este artigo, temos como base as teorias e práticas expostas em Soares (2003) e Soares e Klamt (2008). Assim, após a leitura de bibliografia sobre Educação Patrimonial (Horta, 1999; Machado, 2004; Lima, 2007; Soares, 2007; Arnold, 2007; Magalhães, 2009), percebemos que algumas questões devem ser levantadas sobre a avaliação realizada nestas ações.

Entendemos Educação Patrimonial como:

“O ensino centrado nos bens culturais, objetivando proporcionar às pessoas (em especial às crianças) um maior contato com patrimônio cultural da sua região. Através de uma metodologia específica, o objeto cultural se torna um ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem que capacita para

conhecer, usar, desfrutar, recriar e transformar o patrimônio cultural. Uma vez que o patrimônio histórico é um bem cultural, procura-se incentivar o uso dos objetos, locais, monumentos e prédios históricos para realizar o ensino de história ao mesmo tempo em que valorizar o patrimônio local para formação da identidade e da cidadania” (SOARES, in ZANON, CASTELO BRANCO, MAGALHÃES, p.19).

Também é necessário destacar a aproximação entre a Educação Patrimonial e a educação libertadora de Paulo Freire:

“Uma discussão pertinente e pouco explorada é que, sendo a EP uma metodologia, a qual teoria se aplica? Em trabalhos recentes (Soares e Dias, 2008), demonstramos a aproximação entre a EP e a educação libertadora promovida pelo educador Paulo Freire, principalmente no que se refere a percepção da própria condição como forma de libertação. Esta aproximação da metodologia da EP com Paulo Freire é também aplicada por Tumelero (2008) e Delazeri (2008)” (SOARES, in ZANON, CASTELO BRANCO, MAGALHÃES, p.25).

O conceito de avaliação utilizado baseia-se na Política de Extensão da UFSM, pois as práticas de Educação Patrimonial são ações de extensão (SOARES, 2008), e no conceito de avaliação formativa, como trabalhado por Tonello (2009) e Rodriguez (2008):

“As situações de avaliação não devem ser isoladas, mas sim, devem fazer parte de um processo, iniciado desde os primeiros dias de aula. Estamos, portanto, falando de uma avaliação formativa, da avaliação como acompanhamento de um percurso de aprendizagem, sempre mediado pelo conteúdo (o que a criança aprende), mas também pelo sujeito (como cada criança aprende). E, então, precisamos considerar que conteúdo e sujeito não estão dissociados, ou seja, um sempre depende do outro. A primeira conclusão a que podemos chegar é a de que as situações de avaliação não precisam ser criadas para avaliar e medir o que a criança ainda não conseguiu aprender, mas sim para analisar intervenções adequadas que contribuam para o avanço de cada uma delas” (TONELLO, 2009, p.3).

“A avaliação formativa considera que o aluno aprende ao longo do processo, que vai reestruturando o seu conhecimento por meio das atividades que executa. Do ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa centra-se em compreender o funcionamento da construção do conhecimento. A informação procurada na avaliação se refere às representações mentais do aluno e às estratégias utilizadas, para chegar a um determinado resultado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante” (RODRIGUEZ, 2008, p.2).

## **Microsociologia**

Lauro de Oliveira Lima define sinteticamente a microsociologia como o estudo das “interações entre os indivíduos que constituem os grupos, instituições e organizações sociais” (LIMA, 1980, p.25). Devido à abrangência desta definição, acreditamos ser necessário discutir alguns objetos de estudo da microsociologia.

O conceito de poder e de relações de poder trabalhados por Foucault (1979) também são utilizados, embora optou-se por, neste artigo, utilizar-se dos questionamentos de Lima e de Elias (1997), devido a estes desenvolverem o conceito de coação de modo que facilite a interdisciplinariedade com a Educação Patrimonial.

Lima propõe que a própria fundamentação da microsociologia está na interdisciplinariedade desta com a psicologia, baseando-se para isto no estudo de Piaget do desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança e do adolescente e afirmando que, de acordo com Piaget, “a socialização (...) é, simplesmente, *uma etapa do desenvolvimento individual e da evolução da humanidade*” (LIMA, 1980, p. 15), portanto:

“Há, pois, uma razão epistemológica para se considerar a psicologia individual uma microsociologia (psicologia social). Não é possível observar o ser humano senão através de momentos nos quais se encontra em interação. (...) Daí decorre que a psicologia tem de invadir as fronteiras da sociologia, quer dizer, do estudo das relações e a sociologia já não pode (...) (não) atentar para a repercussão das relações na forma de agir do indivíduo...” (LIMA, 1980, p. 15).

Utilizando-se da teoria de Piaget, Lima estabelece alguns pontos fundamentais na discussão sobre o poder e as interações entre os indivíduos: a origem do poder; a interiorização da dominação; as relações entre a família e as instituições modernas.

A origem do poder e a interiorização da dominação decorrem da relação pai-filho:

“É na relação pai-filho que se deve buscar a origem do poder, não se esquecendo de que em todos os fenômenos humanos se deve reservar uma grande cota explicativa para os mecanismos afetivos, uma vez que todo ditador almeja ser popular” (LIMA, 1980, p.91).

“É evidente que o poder se origina, de um lado, da longa dependência, inicialmente total e progressivamente cada vez mais parcial, da criança com relação aos pais, à família, e, de outro, pela introjeção afetiva, o respeito, que a criança faz da figura paterna” (LIMA, 1980, p.101).

E é neste mesmo período que se criam os sentimentos de dependência sociológica dos “pais coletivos”, devido à relação existente entre a instituição família e as instituições modernas:

“A família é a proto-instituição, um modelo arcaico sobrevivente de que as demais instituições são segmentos históricos modernos, assim como as ciências modernas são segmentos de uma nebulosa arcaica denominada ‘filosofia’” (LIMA, 1980, p.203).

O poder pode ser conceituado como “o sintoma de ausência de equilíbrio espontânea por reciprocidade das partes”, ou seja, o poder surge no momento em que os indivíduos ou grupos que estão se relacionando estão em desigualdade:

“A desigualdade entre os homens (...) decorre, sobretudo, do fato de sua inteligência depender das relações que os homens estabelecem entre si. A inteligência é, simplesmente, a capacidade operacional do animal. Nos animais, a capacidade operacional, sendo instintiva, depende das próprias características da espécie, ao passo que no homem, sendo aprendida, depende das condições de aprendizagem, razão pela qual os homens são operacionalmente diferentes, permitindo que uns dominem os outros” (LIMA, 1980, p.99).

Em uma relação dialética, o poder de indivíduos ou grupos dominantes pode influir na formação da capacidade operacional de indivíduos ou grupos dominados, através, principalmente, do desenvolvimento físico e das estimulações do meio, considerados os principais fatores que influenciam no desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Por fim, é necessário estabelecermos que entendemos por coação a imposição de normas ou ordens pela “autoridade”, baseando-se no “princípio de autoridade” (LIMA, 1980) e que optou-se por trabalhar com os conceitos estabelecidos por Elias (1997), mais precisamente as coações externas (ou sociais), como pagar impostos, e as autocoações, que são comportamentos condicionados por experiências e coações externas.

### **Uma abordagem microssociológica**

Propomos, inicialmente, uma reflexão sobre a realização de Educação Patrimonial com crianças nas escolas. De acordo com Elias, “em todas as sociedades humanas que conhecemos, um padrão de autocoações é formado através de coações externas durante a criação dos filhos pequenos” (ELIAS, 1997, p. 43). Portanto, as crianças estão sujeitas a certas autocoações, impulsionadas por coações externas, em que acreditam ser necessário agradar pessoas que exercem determinado poder sobre elas, como pais e professores, para não sofrerem consequências desagradáveis. Adriana Lima, no contexto mais amplo das relações de poder, comenta:

“(...) devemos ressaltar o importante e significativo fato de que uma das pontas desta relação (de poder) é a *criança* ou o *adolescente*, cujas

características socialmente reconhecidas pelas legislações que os protegem (idade da inocência) os colocam em desigualdade de condições nesta batalha, nesta guerra pelo poder (...)" (Lima, 1994, p.39).

"A primeira constatação que teremos de fazer, pois, é que esta luta é absolutamente desigual. De um lado, pelas características da criança e do adolescente e, de outro, pelos mecanismos naturais: tamanho do adulto, força física, domínio do 'saber', e pelos instrumentos criados para reafirmação deste domínio: castigos, provas, prêmio, "conselhos" etc." (Lima, 1994, p.43).

É interessante notar que a preocupação em não influenciar o resultado de avaliações aplicadas a educandos que participaram de ações de Educação Patrimonial está presente no artigo de Arnold e Herberts (2007) sobre um projeto desenvolvido em Santa Catarina. A equipe de arqueologia não acompanhou a aplicação das avaliações correspondente à primeira atividade, pois tinha como objetivo "evitar que os alunos fossem influenciados pela presença da equipe ao responderem as perguntas" (2007, p.247). Ao comentarem a primeira avaliação, fica evidente que a equipe de arqueologia observou a ocorrência de coações externas: "(...) intervenção das professoras no processo de avaliação antes e depois das atividades (auxílio nas respostas dos questionários aplicados)" (2007, p.251). Assim, na segunda avaliação, a equipe optou por ter o controle da aplicação dos questionários, "o que favoreceu um maior controle sobre a interpretação e garantindo o retorno sem influências e sugestões a respeito de uma 'resposta correta'" (2007, p.251).

Na verdade, a diferença entre os dois modos de avaliação não reside na exclusão da sugestão de uma "resposta correta", mas sim que essa sugestão ocorreu, na primeira avaliação, através de uma coação externa, e na segunda, através de uma autocoação.

Não é nosso objetivo criticar uma suposta imposição de cultura e educação, pois somos cientes de que ambas são, em certa medida, impostas na sociedade humana. Nosso objetivo é fazer com que seja reconhecida a existência de coações e de relações de poder na teoria, na prática e, especificamente, nas avaliações de Educação Patrimonial. Da mesma forma que Soares (2003) e Soares e Klamt (2008) criticam a existência de uma inocência na teoria, que exclui a política, a ideologia e o conflito da memória e da identidade, criticamos a existência de uma inocência semelhante nas avaliações.

Portanto, acreditamos que avaliações diretas não levam em conta a existência de coações externas e autocoações como relações de poder que interferem na avaliação. Sendo assim, propomos que as avaliações sejam realizadas de forma indireta, sem que o educando tenha a percepção de que está sendo avaliado.

Algumas sugestões, tendo como base avaliações descritas em Soares (2003): após alguns anos da realização da ação de Educação Patrimonial, pode ser combinado com o professor de Artes

para que este proponha uma atividade em que os educandos desenhem o que entendem por “Patrimônio”, sem que qualquer menção a ação realizada há anos atrás seja feita; o mesmo pode ser feito com a aula de Português, em que pode-se requisitar um texto com o tema Patrimônio, abrindo a possibilidade de contemplação do patrimônio imaterial.

Além do trabalho com avaliações indiretas, também pode-se utilizar a proposição de Lima para eliminar as coações. De acordo com o autor, para eliminá-las, deve-se fazer com que o poder e a dominação desapareçam:

“O desaparecimento da dominação e do Poder não decorre da sua ausência, mas de sua equilíbrio; o *mando* (chefia) não desaparece, mas transforma-se em *co-mando*, isto é, chefia distribuída entre todos” (LIMA, 1980, p. 103).

O autor trabalha com três tipos de agrupamentos humanos, dos quais nos interessam o agrupamento heteronômico e o autônomo. Os agrupamentos heteronômicos são caracterizados pela existência da dominação, da desigualdade, da hierarquia, sendo concretizado através de um “tirano” que impõe sua vontade pessoal ou da existência de normas codificadas (regulamentos, leis). Os agrupamentos autônomos:

“Só excepcionalmente existentes, mais comuns nos psicogrupos de adolescentes que não foram ainda constrangidos a engajar-se no sistema social, político e econômico, sendo aqueles que deliberam, cooperativamente, as normas que regerão as relações entre os indivíduos que compõem o agrupamento, provindo o resultado da equilíbrio dos ganhos e perdas nas decisões” (LIMA, 1980, p.43).

Assim, a sugestão de Lima é que, para que se superem a dominação e o poder e, portanto, as coações, o grupo passe do estado heteronômico para o Mas isso só é possível para indivíduos que já passaram para o desenvolvimento cognitivo da operacionalidade abstrata, o que pressupõe três características: reversibilidade (a capacidade de entender e assumir o ponto de vista do outro); reciprocidade (o sentimento de igualdade entre os indivíduos do grupo); objetividade (o estabelecimento de um código de comunicações comum).

Propomos, então, inicialmente, que se realizem testes simples, como o proposto por Lima (1980, p. 171), para definir em qual nível cognitivo o grupo encontra-se (lembrando que as idades limites são apenas a média e que, de acordo com Piaget, o indivíduo ou o grupo pode “estacionar” em qualquer estágio). Após os testes, propomos a realização das atividades de Educação Patrimonial concomitantemente à criação de situações-problemas tendo em vista o desenvolvimento da operacionalidade (caso os testes tenham verificado que o grupo é heteronômico), com base no dirigismo transitivo (LIMA, 1980).

Com estas observações e sugestões, esperamos contribuir para a percepção das coações presentes durante as ações de Educação Patrimonial e nas avaliações das mesmas.

## **Bibliografia**

ARNOLD, E.; HERBERTS, Ana L.. Educação patrimonial as áreas das PCHS, Plano Alto e Alto Irani, Santa Catarina. In: *Cadernos do CEOM*. Chapecó: Argos, 2007.

ELIAS, Norbert. *Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LIMA, Lauro de O. *Os mecanismos da liberdade*. São Paulo: Editora Polis, 1980.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar – julgamento x construção*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1994.

MAGALHÃES, L. H.; BRANCO, P. M. C.; ZANON, E. R.. *Educação Patrimonial: Da Teoria à Prática*. Londrina: UniFil, 2009.

RODRIGUES, Edlene do S. T. *Aprendizagens Através da Avaliação Formativa*. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa/index.php?pagina=0>. Acesso em: 01 de set. 2009.

SOARES, André Luis Ramos (Org.). *Educação Patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2003.

SOARES, André Luis Ramos (Org.); KLAMT, Sérgio Célio (Org.). *Educação Patrimonial: Teoria e Prática*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

TONELLO, Denise M. M. *Avaliação formativa: o que observar, o que avaliar, para que avaliar?* Disponível em: [http://www.moderna.com.br/moderna/projetopitangua/docs/orientacoes\\_avaliacao\\_formativa.pdf](http://www.moderna.com.br/moderna/projetopitangua/docs/orientacoes_avaliacao_formativa.pdf). Acesso em: 01 de set. 2009.

ZANON, Elisa Roberta (Org.); CASTELO BRANCO, Patrícia Martins (Org.); MAGALHÃES, Leandro Henrique (Org.). *A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país*. Londrina: EdUniFil, 2009.

## **Autores**

### **Gabriel Vinicius Vieira**

Acadêmico do curso de História – Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria e bolsista do Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória, ligado a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria.

**Aline Machado Krause**

Acadêmica do curso de História – Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria e bolsista do Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória, ligado a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria.