

Outros espaços da cidade, outros protagonistas: descentralizando a educação patrimonial

*Other spaces of the town, other protagonists:
decentralizing heritage education*

Ana Paula Santos Almeida*

Katani Monteiro**

Resumo: Este artigo analisa uma experiência de educação patrimonial em articulação com o ensino de História desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional do PPG-História da Universidade de Caxias do Sul. O estudo propõe fomentar a discussão do tema da educação patrimonial no ambiente escolar a partir de iniciativas de aproximação entre Academia e comunidades. Deste modo, destacamos o que balizou a concepção do projeto intitulado “*Descobrimo o valor das coisas ao meu redor*”, desenvolvido em uma escola municipal situada na periferia da cidade de Caxias do Sul, no sentido de evidenciar o protagonismo dos estudantes na identificação e valorização de suas referências culturais. Como prática já consolidada nos Mestrados

Abstract: This article analyzes an experience of heritage education in articulation with History teaching, developed in the context of the Professional Master of the Post-Graduation Program in History of University of Caxias do Sul. The study proposes to enhance the discussion of the subject heritage education in the school environment, from initiatives of approximation between Academy and communities. In this way, we highlight what guided the conception of the Project titled “*Discovering the value of things around me*”, developed at a municipal school located in the outskirts of the town of Caxias do Sul, in the sense of evidencing students in the limelight,

* Mestre em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* arquivoseacervos@hotmail.com

** Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no curso de História e do PPG-História da Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* kmmonte@ucs.br

Profissionais, abordaremos aspectos do “produto” derivado da pesquisa que consiste em um Caderno de Memórias que expõe o percurso do projeto.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Ensino de História. Cidadania.

identifying and giving value to their own cultural references. As an already consolidated practice in Professional Masters, we will tackle aspects of “product” derived from the research, which consists of a Memory Notebook, exposing the route of the project.

Keywords: Heritage Education. History teaching. Citizenship.

Considerações iniciais

Um projeto de educação patrimonial voltado para regiões periféricas da cidade é o tema deste texto que aborda parte da dissertação *Descobrimdo o valor das coisas ao meu redor: vivência de educação patrimonial no ensino de História*, produzida no Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional na Universidade de Caxias do Sul – RS. Podemos enunciar alguns aspectos que estão no bojo das reflexões que este texto suscita.

Um deles é o deslocamento da atividade pedagógica dos espaços centrais da cidade, onde, geralmente, se encontram os bens patrimoniais consagrados, assim considerados oficialmente, para analisar uma vivência de busca por reconhecimento e valorização de referências culturais por um grupo específico de pessoas, habitantes da periferia. Neste caso, estamos nos referindo a grupo de alunos e alunas da turma 92 do nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno, efetivamente os protagonistas desta história.

Outro aspecto diz respeito às possibilidades de problematizar a noção de patrimônio em aulas de História, através de processos educativos que potencializam o reconhecimento das formas pelas quais se elaboram os sentidos que indivíduos e grupos sociais dão às suas experiências e representações sociais. Nesse sentido, acreditamos que o projeto *Descobrimdo o valor das coisas ao meu redor* provocou os estudantes da turma 92 a refletirem sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo, partindo do seu contexto local, aproximando-se de uma das funções da História na formação social e intelectual dos indivíduos, já que o ensino desta disciplina pode conduzir à “compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas”. (PCNs, 1998,

p. 29). Educar para a vida, para o exercício da cidadania é um dos pilares da proposta que será detalhada aqui.

Além disso, em consonância ao que tem caracterizado os mestrados profissionais no Brasil, o desenvolvimento desta pesquisa culminou na construção de um produto na forma de um *Caderno de Memórias*, como forma de dar a essa experiência uma função social e ser apreciada por outros agentes do campo educacional.

Os lugares, as pessoas, as memórias

O primeiro ponto que queremos abordar é aquele relativo às possíveis leituras que a cidade pode oferecer enquanto prática educativa. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a cidade, conforme argumenta Roland Barthes, é um espaço signifiante. Ou seja, a cidade é concebida “como uma escrita, como uma inscrição do homem no espaço”. (2001, p. 221). A história, segundo este autor, tem um peso, exerce uma pressão considerável, quando se trata de aferir os significados que a cidade oferece. Diz ele: “Os significados passam, os significantes ficam. A caça ao significado só pode constituir então um procedimento provisório”. A significação, portanto, nunca é plena, não há uma significação última, visto que a História impõe que as leituras da cidade acompanhem a dinâmica das múltiplas configurações que as cidades e seus significantes, os lugares, os bairros, as funções assumem ao longo do tempo.

O historiador José D’Assunção Barros, ao destacar os elementos simultâneos que definem a “categoria” cidade a partir do século XX – seja como “artefato”, “ambiente”, “obra de arte”, “sistema” – acompanha as definições de Barthes, quando afirma ser a cidade “um ‘texto’ onde podem ser lidos os códigos mais amplos da sociedade”. (2007, p. 17). Desta forma, a cidade, para Barros, pode ser lida sob diferentes formas, a partir de sua arquitetura, das habitações antigas que convivem com as mais modernas e através dos bairros. Ao longo do tempo, ambientes da cidade que antes representavam poder e riqueza, em outro momento podem adquirir outros significados, como, por exemplo, “a história da deterioração de um bairro”, que pode “revelar a mudança de um eixo econômico ou cultural, uma reorientação no tecido urbano, que tornou periférico o que um dia foi central”. (BARROS, 2007, p. 42).

São esses símbolos e essas mudanças de significado da cidade que a educação para o patrimônio, no ensino de História, busca analisar, pois integram a memória coletiva de seus habitantes. Cabe considerar o fato de

o texto-cidade ser lido, mas também de ser escrito. Os habitantes da cidade são, ao mesmo tempo, habitantes e autores da escrita do texto-cidade, sendo, portanto, esse texto, continuamente reescrito, provisório. Assim, os grupos que habitam as cidades se apropriam desse espaço, de acordo com a leitura que fazem da cidade, e esta leitura está relacionada com a forma como cada habitante e/o grupo viaja, caminha, observa e vivencia as interações com a cidade e seus percursos. Nesse sentido, “é preciso, portanto, não apenas recuperar os traçados dos múltiplos percursos, como também identificar as diversas maneiras de caminhar; não apenas inventariar os lugares, como analisar as maneiras de se apropriar dos lugares”. (p. 45).

Tais argumentações embasam a proposta do projeto *Descobrimo o valor das coisas ao meu redor*, no qual um grupo de estudantes foi provocado, pela mediação de uma docente, a ler e interpretar a cidade onde vivem, o entorno de sua escola e o seu bairro considerando “seus patrimônios e seus pontos simbólicos”. (p. 40).

Os lugares da cidade sobre os quais estamos nos referindo e que serviu de *locus* para o desenvolvimento do referido projeto é a Escola Municipal Guerino Zugno, situada no Bairro Planalto II, localizado na zona sudeste de Caxias do Sul- RS. Essa região da cidade cresceu à medida que a empresa Nicola, hoje Marcopolo, se instalou nas proximidades, oferecendo oportunidade de trabalho aos moradores de seu entorno. O Bairro Planalto II, inicialmente, era formado, em sua maioria, por agricultores e peões dispensados do trabalho do campo, vindos especialmente dos estados de Santa Catarina e Paraná, que migraram para Caxias do Sul, em busca de emprego. O loteamento, como era chamado, carecia de serviços de infraestrutura e sua distância, em relação ao centro da cidade, tornou os lotes mais baratos, atraindo a população mais desfavorecida. Entretanto, as famílias que não tinham condições de adquirir um lote de terra começaram a ocupar o bairro, “formando um número crescente de favelas”.¹

Estima-se que, em princípio dos anos de 1980, aproximadamente 400 moradores habitavam o bairro. Auxiliares gerais, vigilantes, metalúrgicos, motoristas, mecânicos e pintores formavam a maioria das atividades profissionais dos homens. Entre as mulheres, destacavam-se o trabalho como domésticas, costureiras, auxiliares gerais e bordadeiras.

A construção da escola para as crianças foi uma reivindicação dos moradores de vários bairros dessa região, os quais formaram uma comissão comunitária que, após realizar uma pesquisa, constatou que havia em torno de 675 crianças de 7 a 14 anos sem escola. A prefeitura iniciou a construção

da escola em 1982 e um ano depois era inaugurada a instituição de ensino. Assim, mesmo estando condicionados a ser “moradores de periferia”, desprovidos do acesso aos recursos de infraestrutura fornecidos pelo Estado, os moradores do Planalto II encontraram nas associações e organizações comunitárias formas de reivindicar e assegurar direitos, no caso a construção da escola, mas também outros serviços como saneamento básico, transporte coletivo e unidade básica de saúde. Essa história do exercício da cidadania pelos moradores era desconhecida de alunos e alunas da turma 92. Poucos sabiam que seus avós participaram das reivindicações pela construção da escola e por melhorias no bairro.

Na escola Guerino Zugno, encontramos as memórias dos professores, dos alunos que por lá passaram, dos funcionários que contaram, timidamente, o quanto a comunidade lutou pela construção, manutenção e transformação dessa escola de hoje. Assim, a partir do espaço escolar constroem-se traços da identidade de um grupo: trabalhadores que vieram de variadas regiões do país, em busca de oportunidade de trabalho e que não se identificam com a memória que está materializada no centro da cidade e que também não reconhecem, em outro lugar, suas memórias representadas. Isso permite o questionamento sobre o que é considerado patrimônio para os diferentes grupos, valorizando as marcas culturais presentes nas escolas e comunidades, por meio de um processo de reconstrução identitária. Lembranças e relatos sobre comunidades constituem-se em fontes que nos falam sobre a história e a cultura desse determinado espaço e grupo de pessoas.

O Bairro Planalto II apresenta problemas sociais típicos do crescimento caótico e desordenado das cidades modernas: marginalização, drogadição, violência, tráfico de drogas, e é isso que sobressai nas narrativas dos alunos e alunas da turma 92, como o bairro está hoje. Desconhecem como o bairro foi formado, a ação de seus antepassados nessa trajetória de constituição desse lugar. Toda essa memória estava esquecida, ou somente na lembrança dos mais velhos. Como demonstrado a seguir, ao longo do desenvolvimento do projeto, o que incluiu abordagens sobre o bairro, os alunos anunciavam à docente onde deveriam ter cuidado, pois havia tráfico de drogas ou eram regiões perigosas. Inclusive, quando mencionado que fariam uma caminhada ao bairro, foram elencados vários pontos negativos para não fazerem a visita.

A escola é um espaço de memória. Nela, existem os elementos que, segundo Pierre Nora (1993), constituiriam os lugares de memória, “um jogo da memória e da história, uma interação dos dois fatores que leva à

sua sobredeterminação recíproca” jogo que supõe um componente político: “vontade de memória”, “intenção de memória”. (p. 22). Assim, a escola é força de atração, o elo entre a memória e a identidade desse grupo, não para rememorar o passado e glorificá-lo, mas para, a partir dele, ter-se uma nova visão, outra interpretação, atribuir-lhe outros significados.

Diante do exposto, a proposta de uma prática educativa para o patrimônio em aulas de História, voltado a regiões periféricas da cidade, permite uma aproximação ao que prevê os PCNs, isto é, que o ensino de História parta de temas e objetos próximos ao contexto social dos estudantes. Nesse sentido, o projeto *Descobrimo o valor das coisas ao meu redor* permitiu o levantamento do universo cultural da escola e de seu entorno pelos alunos e alunas da turma 92. Ou seja, de certa forma, o projeto alcançou o que preconiza o Manual de Aplicação de Educação Patrimonial: inventários participativos quando afirma que “inventariar é um modo de pesquisar, coletar e organizar informações sobre algo que se quer conhecer melhor. Nessa atividade, é necessário um olhar voltado aos espaços da vida, buscando identificar as referências culturais que formam o patrimônio local”. (IPHAN, 2016, p. 7).

Essas ações, segundo o documento, não pretendem “servir de instrumento de identificação e reconhecimento oficial de patrimônio”, mas apresentam-se “como um exercício de cidadania e participação social”. (p. 7).

A experiência narrada como produto social

Os mestrados profissionais no Brasil foram regulamentados em meados da década de 1990 e, na área das humanidades, mais especificamente no campo da História, o primeiro curso, História, Política e Bens Culturais, da Fundação Getúlio Vargas, data de 2003. O mestrado profissional em História da UCS iniciou suas atividades em 2014, e foi o terceiro nessa modalidade no País e segundo no Rio Grande do Sul, já que o primeiro do estado foi o da Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Segundo o coordenador adjunto de Mestrado Profissional da área de História na Capes, Marcelo de Souza Magalhães, os mestrados profissionais têm suas especificidades:

Os programas profissionais possuem como foco a formação continuada de pessoas, que atuam em diversos setores públicos e privados. A relação mais estreita com o mundo do trabalho é uma

característica desses programas. O trabalho final do curso é um outro diferencial em relação ao do acadêmico. No caso dos profissionais, é possível apresentar um trabalho final com caráter maior de aplicabilidade, de intervenção em determinado setor profissional. (Apud FREITAS; RADUNZ, 2017, p. 12).

A narrativa que será apresentada a seguir está inserida neste contexto de particularidade, que constitui os mestrados profissionais. Trata-se da narrativa do percurso de desenvolvimento do projeto *Descobrimo o valor das coisas ao meu redor*, materializada no que foi intitulado *Caderno de memórias*. Portanto, um produto “com caráter maior de aplicabilidade”, o qual poderá servir de inspiração a outros profissionais interessados na educação para o patrimônio e “de intervenção em determinado setor profissional”, no caso aqui, a escola.

É importante destacar que as atividades do projeto foram agrupadas em quatro momentos: EU, a ESCOLA, o BAIRRO e, por último, EU NESSA HISTÓRIA. Os alunos do nono ano da Escola Municipal Guerino Zugno, escola localizada em região periférica de Caxias do Sul, foram convidados a refletir sobre suas memórias e experiências, identificando suas referências culturais, ampliando o conhecimento do que se considera patrimônio.

Para a construção do *Caderno de Memórias*, houve, por parte da autora e executante do projeto, a opção

por fazer anotações, antes e após a finalização de cada encontro, colocava no papel tudo o que havia observado e ouvido, fora e dentro da sala de aula, [...], aplicando de forma não intencional os procedimentos da etnografia. Ou seja, um constante trabalho de observação, de cada detalhe, dos comportamentos, das reações e ações não só dos alunos, mas do contexto da escola. Durante vários momentos executei o que Eckert e Rocha (2008, p. 2) apontam: ‘a curiosidade é logo substituída por indagações sobre como a realidade social é construída’. Assim, também passei a me observar. (ALMEIDA, 2017, p. 77).

O caderno de anotações, segundo Almeida (2007), tornou-se sua principal fonte de pesquisa, já que permitiu um processo constante de registro das observações, da escuta, do diálogo e da interação. Aliás, dialógico

e polifônico são marcas evidentes desse produto, como será possível verificar a seguir.

Optamos por manter a narrativa original do *Caderno de memórias*, embora reduzida de sua totalidade para melhor ser adequada à proposta deste artigo.

Caderno de memórias

No primeiro encontro, apresentei os objetivos do projeto e como seria o seu desenvolvimento, depois, para que houvesse um momento de reconhecimento entre todos, entreguei para cada aluno uma folha em branco e solicitei que escrevessem a frase EU SOU! e, a partir dela, cada um iria se desenhar, completando a frase com características físicas. Para facilitar e provocar a turma, disponibilizei alguns espelhos para quem quisesse se olhar para fazer o autorretrato. Surpresa: ao propor a atividade do autorretrato, o alvoroço foi geral, comentários surgiram: “Eu não sei desenhar”, “Eu não quero fazer”, “Pra que isso”, “A gente já se conhece, não precisa disso”. Quanto ao espelho, nem quiseram chegar perto dele, mas o tempo todo ficavam apontando características uns dos outros, mas nunca as suas características.

Resistência seria o termo que definiria o primeiro encontro. Como é difícil para eles se olharem, é mais fácil apontar os outros do que se observar, mas analisando os autorretratos pude perceber que os alunos enfatizaram, em seus desenhos, as suas características físicas como: os olhos bem desenhados, cabelo, sobrancelhas mais grossas e alguns sinais da cultura juvenil, como colar de “hippie” e boné. De acordo com Dayrell (2007), a cultura juvenil utiliza expressões simbólicas, que são visíveis através do corpo e do visual. A escola está sendo invadida por essa vida juvenil, onde se observam os jovens com seus looks, grifes e artigos juvenis, demarcando estilos.

Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. (DAYRELL, 2007, p. 110).

A proposta da atividade foi também de provocá-los quanto ao que pode ser um patrimônio, para eles perceberem que a vida é o maior patrimônio que uma pessoa pode ter. Como aborda Grunberg (2007, p. 7),

propor atividades a partir do conceito de que a VIDA é nosso primeiro patrimônio e com ela adquirimos tudo o que somos, são opções de exercícios que levam os participantes a “compreensão de que o patrimônio é um conceito que está muito mais perto da gente do que pensamos”.

Para o segundo encontro, havia solicitado que trouxessem informações quanto ao nome de cada um, e que essa atividade deveria ser feita junto com a família. A maioria dos nomes foi escolhida pelas mães, são poucos os escolhidos pelo pai, avó ou irmão. Os motivos que alegaram são porque era um nome bonito, pouco comum ou um nome bíblico. Alguns casos me chamaram a atenção: “Quem escolheu meu nome foi meu pai, mas eu não sei o porquê, pois não moro com ele”. A sua explicação revela a realidade de muitas famílias: “Meu nome é Maria Elizabeth por causa de uma santa, lá da terra da minha mãe. Ela é de Passo Fundo.” Essa fala pode representar uma forma de manter na filha a memória de sua cidade natal ou a memória de uma santa que pode ter auxiliado em momentos difíceis da vida.

No terceiro encontro, solicitei que trouxessem um objeto de valor e significado especial. Os alunos, neste momento, estão mais participativos, trouxeram brinquedos que haviam ganhado do pai, da avó, relógio que compraram com o seu dinheiro, roupa de quando foram batizados e fotografias de quando eram pequenos. Mas o objeto que a maioria levou foi o celular, e um dos alunos disse: “Profe, eu trouxe o celular porque nele tenho muitas imagens, principalmente com o meu pai, que mora longe e passei as férias com ele, e registrei as imagens no celular, quando estou com saudade posso olhar”.

Este fato nos revela uma sociedade que mudou, o global está articulado no local. Os aparelhos eletrônicos ganham relevância no cotidiano dos jovens, as informações são processadas cada vez mais rápido pelas redes sociais, os jovens estão conectados e a educação patrimonial deve considerar essas mudanças submetendo coisas, objetos, os bens culturais a um processo de ressignificação.

A Educação Patrimonial, em primeiro lugar, deve considerar que a preservação dos bens culturais é uma prática social, inserida nos contextos culturais, nos espaços da vida das pessoas. Ela não deve se utilizar de práticas que enaltecem e retificam coisas e objetos sem submetê-los a um universo de ressignificação dos bens culturais. Ela associa, portanto, os valores históricos do bem cultural ao seu lugar atual, em sua comunidade de inserção, ou seja, ao lugar social onde o bem está agora. (BRANDÃO, 1996, p. 27).

Os alunos perceberam que estávamos abordando a história individual e me questionaram: “Por que a profe quer saber sobre a gente?” Joguei a pergunta de volta, aproveitei a temática que estava no quadro da professora: “Por que vocês precisam conhecer a história da Segunda Guerra Mundial?” Ficaram pensativos. Um dos alunos me respondeu: “A gente tem que saber quem era o Hitler, que ele queria matar todo mundo, que ele era um racista”. Assim completei: “Então, Guilherme, precisamos compreender a sociedade em que vivemos, para que os fatos ocorridos na Segunda Guerra Mundial não se repitam, para ficarmos atentos ao que acontece e possamos agir e participar do processo histórico, não como expectadores, mas como personagens dessa história”.

Foi um momento muito importante para a turma e, para mim, mais ainda, estava conseguindo provocá-los e integrar o ensino da História com a Educação Patrimonial. Eles partiram do contexto de vida de cada um e transportaram-se para o mundo. O que aconteceu foi, de fato, a leitura do mundo. Essa é a função social da História, provocar nos alunos o questionamento, a problematização, a possibilidade de relacionar o passado com o presente e o futuro, possibilitando que os alunos se vejam como sujeitos posicionados no mundo, preparados para argumentar e defender ideias.

Trata-se [...] de partir das referências culturais locais, utilizando-as como arcabouço de símbolos, valores e significados por meio dos quais as ligações necessárias para a compreensão da vida, da cultura, da sociedade e do humano venham a ser estabelecidas, em um processo em que cada sujeito parte de seu mundo e de suas referências para compreender e refletir sobre outros mundos e alteridades. (FLORÊNCIO, 2012, p. 29).

Logo que cheguei para o próximo encontro, fui questionada: “Quando vamos sair pelo bairro?” Expliquei que seria em breve, e os comentários foram gerais: “Me avisa, profe, porque eu não venho nesse dia”. “Pra que sair pelo bairro?” e assim seguiram: “Eu já conheço o bairro, não preciso ir”.

Refletindo sobre as falas dos alunos, questionei-me sobre o fato de terem vergonha do lugar onde moram ou se de fato eles não viam importância em sair pelo bairro. Estava comprovado o que aborda Scifone (2012), quando diz que as comunidades não se reconhecem e o meu desafio era reconhecer

junto com os alunos, através do projeto de educação patrimonial, que o bairro, que o contexto local deles tem história, tem valor.

O sexto encontro foi marcado por muita chuva, dificultando um pouco a atividade de fotografar lugares da escola. Mesmo assim, eles estavam empolgados, mas também “perdidos”, não sabiam o que fotografar, então deixei como proposta: cada aluno iria fotografar um ambiente da escola que tivesse um significado especial, e depois me enviaria por e-mail com a justificativa da escolha.

Pude perceber que eles adoraram a atividade, tivemos imagens de ambientes variados como corredores, quadras, cartazes pendurados, grafite, secretaria, entrada da escola. Eles sugeriram que criássemos um grupo no WhatsApp² para o envio das fotografias com os motivos da escolha. Deixei que eles criassem e administrassem o grupo. Além das imagens e do motivo, postaram recados e interagiram.

No sétimo encontro montei uma apresentação com as imagens que eles haviam feito e os motivos da escolha. O objetivo era instigá-los: Vocês se identificam com a escola? Vocês consideram a escola um patrimônio? Por quê? Quando questionados a pensar sobre as imagens dos colegas surgiram falas como: “A escola é um lugar onde se aprende tudo para a vida”; “lugar de convivência”. De repente um aluno expõe sua opinião sobre a atividade: “Profe, essa foi uma atividade que não precisamos nem ler e nem escrever”. Eles estão tão habituados a ler e escrever com palavras, que não se deram conta que estavam lendo através da câmera fotográfica.

No oitavo encontro, os alunos ouviram o depoimento da Profª. Doriana e a questionaram de acordo com um o roteiro que havia elaborado. O roteiro consistia em perguntas referentes à construção, inauguração e nome dado à escola, quantidade de alunos, salas de aula, professores, mudanças na estrutura do prédio, eventos realizados, participação da comunidade, pais e alunos. Podemos dizer que foi um encontro entre gerações. Alguns já haviam tido aula com a Profª. Doriana, que por sua vez também fez parte da direção da escola como vice-diretora, assim ela focou em aspectos de mudanças: como era e como é hoje, enfatizando o papel da comunidade, do bairro, nas reivindicações de melhorias e até mesmo de construção da escola. Apontou reformas no prédio para melhor atender a demanda de alunos, falou sobre o nome dado à escola, de uma horta comunitária. O seu depoimento permitiu que os alunos percebessem o que havia mudado e o motivo das mudanças, ou seja, mostrou a ação dos homens no tempo.

Os alunos foram participativos, até o aluno considerado “aluno-problema” questionou a professora com perguntas interessantes e provocativas. Isso foi alvo de comentários até na sala dos professores. Ele foi elogiado pela professora de História, por sua postura. O aluno próximo de sua realidade, questiona e procura entender o seu meio.

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no cidadão o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. O patrimônio histórico e o meio ambiente em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos homens e mulheres sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. (APOLINÁRIO, 2012, p. 58).

A atividade permitiu que os alunos coletassem indícios para compreender a história da escola e, conseqüentemente, do local onde eles moram e como a comunidade foi sendo construída em consonância com as mudanças ocorridas na escola.

Chegando ao nono encontro, tinha como propósito que eles narrassem, fizessem um mapa mental do percurso que fazem de casa para a escola, mas os alunos já quiseram fazer o percurso no papel e iam me mostrando e apontando alguns pontos de referência, como a escadaria, o Valão, a casa do seu Zé e assim seguiam: “Vou colocar no meu mapa a casa da Pâmela, porque ela mora bem aqui, profê”. Eles estavam felizes em compartilhar uns com os outros o caminho que os conduz à escola. Diferentemente do que eu imaginava, o entusiasmo deles me fez refletir sobre o que aponta Dayrell (2007): os jovens entendem o lugar onde vivem como um lugar simbólico, de integração, de sociabilidade. O bairro onde os alunos moram é um espaço de convívio, vai além de uma região com problemas sociais.

Esse fato foi confirmado no encontro seguinte, que tinha por objetivo trabalhar o nome das ruas. A maioria não sabia o nome das ruas do bairro. Mas eles sabiam o nome da padaria, da lancheria, das igrejas, ou seja, de espaços do bairro onde existe socialização, sabiam também o nome de determinadas regiões do bairro, como a Vila Sapo, a Chapa e o Valão; estes lugares são considerados inferiores pelos alunos, eles riem, deboçam desses espaços.

Dois alunos da sala moram na Chapa, um menino e uma menina. Pedi a eles que escrevessem como é a Chapa, porque é chamada dessa forma. Na hora um aluno deu uma gargalhada e mencionou: “A senhora nem queira conhecer”. Eu respondi que gostaria de ir até lá, ele rebateu e apontou para mim, como se quisesse mostrar a roupa que estava vestida: “Se a senhora for até lá, assim, não vai sair”. Enquanto a menina se sentiu incomodada com a situação, o menino usou o comentário dos colegas para dizer que conhece tudo sobre a Chapa e tem várias coisas para escrever sobre ela. A atitude dele parece estar relacionada a uma forma de autoafirmação frente ao grupo.

Dando continuidade aos encontros, mostrei a capa do material disponível na biblioteca, sobre a história do bairro, e pedi que os alunos falassem sobre o que viam na capa do material. A capa mostra uma escola, uma indústria, o trabalho na terra, a associação entre os moradores. Assim eles falaram sobre esses elementos e, em seguida, questionei sobre a relação daquelas imagens com o bairro. Alguns responderam apontando que esses elementos haviam constituído o bairro no início de sua história. Então, continuei indagando-os se esses elementos ainda existiam no bairro. Apontaram, principalmente, os pontos negativos, tendo a escola e a indústria como características que ainda permanecem no bairro, mas não encontraram elementos para relacionar com a questão da terra, da habitação e da Associação de Moradores.

Separei a turma em grupos e entreguei de forma aleatória um pequeno texto para cada grupo referente às temáticas abordadas no material sobre o bairro. Eles tinham que discuti-lo a partir de alguns questionamentos que coloquei no final de cada texto, permitindo uma reflexão de como era e como é hoje o bairro, que mudanças ocorreram? Os alunos são envolvidos com as problemáticas sociais do local onde moram?

No décimo segundo encontro, voltamos para a reflexão sobre o bairro. Todos queriam falar, houve divergência quanto à concepção do termo favela. Um aluno menciona: “Quem mora na favela é vagabundo, bandido e traficante”. Perguntei se os colegas concordavam com esse posicionamento, a maioria disse que não e afirmou ter pessoas de bem na favela, pessoas trabalhadoras. Outro aluno me fala: “A profê quer saber como é uma favela, olha pela janela”. Olhei e perguntei: “Vocês acham que aquela área ali é uma favela?” Os outros respondem que não: “A favela tem barracos de madeira, aqueles são de material”. Um aluno rebate: “Minha casa é de madeira, mas não é um barraco”.

O aluno que iniciou a discussão generalizando como “só o que não presta está na favela”, continua com seus comentários: “É tudo gente que vem de outra cidade e não tem onde morá e vai para os morros”. Questionei sobre quem eram essas pessoas, quem vem de outra cidade, e a turma responde: “São pessoas que vêm em busca de trabalho”. Conforme material produzido sobre a história do bairro, ele foi formado por pessoas que vieram de outras cidades e até de outro estado, então perguntei: “Vocês consideram o bairro de vocês uma favela?” Eles responderam que não. E o aluno polêmico continua: “Até tem tiroteio de vez em quando, mas não moro numa favela, não!” Continuei com as perguntas; “Por que não é uma favela?” Responderam: “tem luz e não gato de luz, tem água e esgoto encanado, internet, telefone, posto de saúde, linhas de ônibus, creche, escolas, então não é uma favela”.³ Dessa forma, fui tentando concluir os debates.

Chegado o tão esperado dia, o décimo terceiro encontro teve como objetivo visitar o bairro. Todos estavam presentes nesse encontro. Dia de sol, bom para caminhar. Antes de sairmos da escola, definimos o trajeto, que teria como ponto de partida a Escola e, quando nos aproximássemos da Chapa, entraríamos em uma rua à direita para retornarmos à escola. A professora de História da turma nos acompanhou. Descemos o primeiro morro e já pude visualizar o Valão, tão comentado por eles nos encontros. Um valão que se estende por boa parte do bairro. De acordo com os alunos, o Valão foi um riacho antigamente. Próximo ao Valão uma enorme escadaria dá acesso à Vila Sapo, a escadaria é um lugar de “encontro”.

Seguimos adiante por uma rua estreita e de terra batida, quando nos demos conta, estávamos em uma pequena trilha por entre as casas. Há lugares que carros não chegam. A trilha nos levou para o meio do bairro. Chegamos à quadrinha, local de encontro, frequentado por todos. É uma praça com brinquedos para as crianças, bancos e uma quadra de esportes. “Aqui só dá para vir durante o dia, é o limite”. A praça é muito limpa, organizada e bem equipada. Olho para cima e vejo muitas casas, estamos na parte mais baixa do bairro, como se tivéssemos em um buraco. Um dos alunos me chama e mostra, apontando com a mão: “Profe, atravessando essa rua e seguindo reto é a Chapa, vamos lá? Eu moro lá”.

O previsto era retornarmos daquele ponto, mas a partir de um consenso, seguimos. A entonação do aluno que me disse que morava lá soava como um pedido, como se ele quisesse muito me mostrar onde morava. Assim, atravessamos a rua e estamos na Chapa. Nessa parte do bairro, muitos alunos começam a apontar e falar: “Lá, “sora”, é a minha casa, do lado da

do fulano”. “Olha lá minha mãe, abana para ela, profê”. A proposta era que eles fotografassem ambientes e detalhes do bairro que tivessem algum significado especial para cada um, mas eles estavam tão empolgados em me mostrar onde moravam, onde se encontravam, onde eram os lugares mencionados nos encontros, que não estavam fotografando. Percebi esta ação, mas não interfeiri, achei que deveria deixá-los me apresentarem o seu espaço.

O bairro é muito grande, cheio de becos, ruas, ruelas e morros. Os alunos queriam mostrar, comentar sobre cada parte, cada detalhe. No início das oficinas, quando comentava que faríamos uma atividade pelo bairro, percebia que muitos alunos tinham vergonha de mostrar onde moravam, mas com o decorrer dos encontros consegui me aproximar deles e a experiência vivenciada no dia da visita, a forma como eles estavam felizes e orgulhosos de onde moravam, por onde passam todos os dias, me fez refletir o quanto esses alunos, o quanto as pessoas que moram nesse bairro têm para contar, quantas vivências que se tornam experiências, o quanto da história da cidade está escondida naquelas ruas, naqueles becos, nas subidas e descidas daqueles morros.

Essa etapa do projeto mostra como a educação patrimonial pode ser uma ferramenta para o fortalecimento da cidadania. Provocar os alunos para olhar ao seu redor é permitir que eles se reconheçam no espaço como agentes transformadores, despertando para uma consciência crítica. Esse despertar dos alunos está sendo desenvolvido através do reconhecimento de sua história dentro de um espaço social, onde eles são instigados, por meio das atividades do projeto, a dar sentido e valor ao patrimônio do seu cotidiano.

O décimo quarto encontro iniciou com muitos questionamentos, mas dessa vez foram dos alunos para mim: “E aí, profê, gostou do nosso bairro? A senhora viu onde eu moro? Então fiz minhas colocações sobre o bairro, o que eu havia observado quanto aos comentários anteriores à visita e depois da visita.

Dessa forma, dei sequência às atividades, propondo que eles criassem um Fanzine⁴ referente ao bairro. Expliquei que eles poderiam colocar todas as informações que foram debatidas sobre o bairro, inclusive as críticas e melhorias que deveriam ser feitas, assim como o que eles haviam observado durante a visita e poderiam utilizar recortes de revistas, jornais, letras de músicas e até mesmo fazer desenhos. Dialoguei com os alunos sobre o Fanzine, se eles conheciam, já haviam feito algum, e nesse diálogo fui orientando a atividade a partir da história do Fanzine. Ao solicitar que cada grupo elaborasse um Fanzine, os

alunos se colocariam na posição de criadores, função esta que exige reflexão; assim eles teriam que refletir sobre o bairro do qual eles fazem parte, olhando com mais atenção ao redor, para descobrirem o que realmente tem valor no bairro e suas inquietações em relação ao mesmo.

Os Fanzines elaborados pelos alunos trazem a visão de cada grupo em relação ao bairro. Eles mostram o que querem que fique evidente e não o que a sociedade vê e escreve sobre o bairro deles, ou melhor, o que não vê e não escreve. Do meu ponto de vista, a atividade foi uma forma de sintetizar os conhecimentos trocados ao longo do projeto, foi a reflexão do valor das coisas que estão ao redor dos alunos.

Considerações finais

De acordo com o *site* da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, o município disponibiliza para a comunidade caxiense um Programa de Educação Patrimonial que consiste em qualificar a difusão e o acesso aos bens culturais focando, principalmente, no atendimento das escolas aos museus, sendo que esses museus e outros espaços de memória se encontram na área central da cidade, e privilegiam, em sua maioria, aspectos relacionados às vivências da imigração italiana.

A escolha da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno partiu, principalmente, da busca por uma escola de Caxias do Sul que estivesse em uma região periférica da cidade, afastada do centro. Surgiram a partir da análise do mapa das escolas na cidade muitas opções, mas a escola Guerino Zugno teve alguns elementos que fortaleceram a opção para ali desenvolver o projeto de educação patrimonial.

A escola está localizada nas proximidades de uma grande indústria, que concentra uma população diversificada quanto a sua origem e ao bairro Planalto II; apresenta alguns problemas sociais típicos de grandes cidades. Estes fatores foram importantes para a definição deste espaço como lugar para o desenvolvimento do projeto, mas o interesse da direção da escola em agregar o projeto às suas atividades anuais foi decisivo para a definição da escola, visto que o apoio por parte da direção é o primeiro passo para que o desenvolvimento do projeto obtivesse resultados satisfatórios.

Assim, na perspectiva do estudo que apresentamos aqui, os patrimônios culturais são construídos junto com a comunidade escolar, ultrapassando seus muros, atingindo, além da escola, também o seu entorno. Nesse

contexto, a educação patrimonial se mostra potencialmente adequada para a efetivação desse processo, a partir de um projeto que desloque as atividades educativas da área central da cidade, privilegiando o levantamento do patrimônio cultural do bairro, onde a escola se insere e também a própria comunidade escolar, especialmente seus alunos, que foram os protagonistas desta ação.

Por fim, o percurso do projeto narrado no *Caderno de Memórias* tem a pretensão de ecoar na sociedade como inspiração para que outros projetos dessa natureza possam se efetivar. Desejamos que essa experiência que alia educação para o patrimônio no ensino de História contribua para dar voz a outros sujeitos, fomentando o exercício da cidadania.

Notas

¹ As informações sobre a constituição do Bairro Planalto II aqui expressas foram consultadas em documento disponível na biblioteca da Escola Guerino Zugno.

² *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos, mensagens de áudio. ([// pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp](http://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp) – consultado em 26 de agosto de 2015).

³ Neste momento faltou definir com os alunos um conceito de favela, pois, como o bairro é formado de morros, isso os levou a se indagarem se moravam ou não em uma favela. A ideia que eles têm sobre favela está muito relacionada com a

questão estética e de infraestrutura, mas como aponta Rosa (2009, p.14), essa visão de que periferia é o lugar dos pobres marcado pela ausência de infraestrutura vem sendo questionada, pois, nas últimas décadas, houve um investimento público significativo nas áreas periféricas, melhorando inclusive os indicadores sociais dessas regiões.

⁴ De acordo com Assumpção (2011), *Fanzine* é uma revista de publicação alternativa, independente, feita por fãs sobre um determinado assunto, objeto ou arte, como uma forma de estabelecer contato com fãs do conteúdo abordado. Uma característica do *Fanzine* trata-se do seu formato, que não possui um padrão, ficando a cargo da criatividade do seu editor.

Referências

- ALMEIDA, Ana Paula Santos de. *Descobrimo o valor das coisas ao meu redor: vivência de educação patrimonial no ensino de História*. 2017. Dissertação (Mestrado em História, Mestrado Profissional) –Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.
- APOLINÁRIO, Juciene R. Reflexões sobre a educação patrimonial e experiências da diversidade cultural no ensino de História. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.
- ASSUNPÇÃO, Douglas; PINA, Eduardo; JUNIOR, José C. P. de S. Fanzine como mídia alternativa: uma alternativa: uma análise do cenário Balemense. *Revista Alterjor*, ano 2, v. 2, Edição 4, jul./dez. 2011.
- BARROS, José D’Assunção. *Cidade e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRANDÃO, Carlos. *O difícil espelho*. Brasília: Iphan/Deprom, 1996.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- CANDAUI, Jöel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- FLORENCIO, Sônia Rampin. Educação Patrimonial: um processo de mediação: In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.
- FREITAS, Eliane Martins; RADÜNZ, Roberto. Entrevista com Marcelo de Souza Magalhães. *Revista Métis: história e cultura*. Caxias do Sul, v. 16, n. 31, p.11-17, jan./jun. 2017.
- GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan, 2007.
- GUIMARÃES, Maria de Fátima. Patrimônio Cultural e Ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH (Org.). *Memórias, sensibilidades e saberes*. Campinas, SP: Alínea, 2015.
- IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). *Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Textos: Sônia Regina Rampin Florêncio et al. Brasília, DF, 2016.
- SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

