

PATRIMÔNIOS CULTURAIS: PERCEPÇÕES EM MEIO À VULNERABILIDADE SOCIAL

Miguel Sgarbi Pachioni¹

Resumo: O presente trabalho parte de uma iniciativa de mediação educacional para avaliar a percepção de jovens em situação de vulnerabilidade social sobre o significado do conceito de patrimônio cultural, desdobrando-o em meio suas respectivas realidades. Para tanto, uma metodologia mista de pesquisa, envolvendo questionários, observações e entrevistas faz-se atuante para categorizar e ressignificar simbolicamente os possíveis entendimentos deste tema. Assim, pretende-se avaliar se a percepção destes jovens condizem com suas próprias experiências pessoais na identificação destes bens culturais, considerando seu cotidiano e suas respectivas vivências como traços de suas singulares identidades. Em meio a heterogeneidade da cultura e de suas múltiplas dinâmicas, contrastando com o restrito acesso deste público aos bens culturais institucionais como museus e centros culturais, seria a condição social um fator limitador para o reconhecimento dos referenciais que caracterizam os patrimônios culturais? É sobre esta problemática que este trabalho se debruça, trazendo como resposta que o patrimônio é visto e experienciado de diversas maneiras, instigando reflexões para sua salvaguarda.

Palavras chave: educação patrimonial, patrimônio cultural, referencial simbólico.

A heterogeneidade da cultura está presente nas diferentes manifestações e formas de expressões que a caracterizam enquanto um processo construtivo, dinâmico e complexo das identidades individuais relacionadas às memórias coletivas. Institucionalmente, uma forma de sua representatividade se dá através dos patrimônios culturais, pelo conjunto de realizações e representações de um dado grupo, presente em distintas localidades e de maneiras variadas.

Nesse sentido, o artigo tem por objetivo categorizar e buscar dar significado aos referenciais de como o conceito de patrimônio cultural é concebido pelos jovens integrantes do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) Guarituba e do Centro de Inclusão Social do Adolescente (CISA) Vila Macedo, instituições estas localizadas no município de Piraquara, região metropolitana de Curitiba/PR, reconhecida localmente como uma importante área de mananciais e, ao mesmo tempo, por ostentar o maior complexo penitenciário do Paraná.

Para buscar o entendimento de quais elementos são considerados

¹ Graduado em Comunicação (Universidade Mackenzie/SP), especialista em Marketing (Universidade Mackenzie/SP) e em Turismo (USP/SP), atualmente é mestrando em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná (PPGCOM-UFPR). Atua como técnico de projetos socioculturais pelo SESC-PR, com foco em Educação Complementar. E-mail: miguelsgarbi@hotmail.com

representativos do bem cultural singular de seu bairro, sob a ótica dos educandos, torna-se possível e visível a partir destas escolhas a identificação e o fortalecimento dos vínculos de cada indivíduos com sua respectiva comunidade ao qual pertence, dialogando com a sua memória e história, contribuindo assim para uma possível compreensão amplificada e sem olhares viciados das realidades locais.

Conceitualmente, a identidade é vista por Hall (1999) como um fator propiciador do entendimento da relação entre a representatividade cultural de um povo e seu cotidiano existencial por meio de uma abordagem sociocultural, sob a perspectiva do processo de construção de significados. Assim, o processo de comunicação, de acordo com Wolton (2004), é concebido como uma dinâmica dialógica, que não se coloca como um processo unívoco, mas sim de mão dupla, resultante da negociação dos sentidos, tendo em vista que diversas mediações intervêm neste e deste processo.

Fundamentando-se na teoria das mediações proposta por Martín-Barbero (2001), este trabalho se apropria do processo comunicacional como construção de sentido que deve ser entendido como um processo discursivo, cultural e social, efetivando-se como manifestação simbólica por meio da qual uma dada comunidade constrói sua ecologia social, cultivando diferentes formas de aprendizagem onde os indivíduos produzem os recursos necessários para o coletivo social.

Para Canclini (2006), a hibridização destes referenciais culturais é fator que não anula a matriz cultural em que se firma a identidade local pela justaposição e entrecruzamento existentes das tradições de diferentes povos e costumes, da referências coloniais e religiosas, assim como das ações políticas educativas e comunicacionais modernas. Com isso, a identidade cultural é, então, um relevante fator mediador nas relações sociais, garantindo processos de negociação com os conteúdos advindos de outras realidades e/ou contextos culturais.

As análises de Certeau (1999) sobre a vida cotidiana supõem ser equivocados os referenciais de que o consumo das ideias, valores e produtos pelos anônimos sujeitos do cotidiano seja uma prática passiva, uniforme, feita de puro conformismo às imposições do mercado e dos poderes institucionais atuantes – para o autor, seja no consumo de bens materiais ou mesmo culturais, sempre há apropriações e ressignificações imprevisíveis, modificadoras de pretensões inicialmente previstas. Neste cenário, fica evidente que é no terreno simbólico que se articulam as relações a partir das quais os sujeitos e as identidades se constituem.

Com isso, a comunicação se tornou mais uma questão de mediações do que propriamente de meios, assumindo uma questão cultural que vai além do mero conhecimento dos fatos: reside no re-conhecimento. Neste processo, ao se redefinir a cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa, ou seja, seu caráter tanto de circulação de informações como também de um processo produtor de significações no qual o receptor, ao mesmo passo que decodifica a mensagem, age também como um produtor, retroalimentando-a ao seu modo.

Em paralelo com esse processo, quando afirma que a cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e dirigem os comportamentos individuais, Morin a coloca em um processo cíclico em que “o que é produzido e gerado se torna produtor e gerador daquilo que o produz ou gera”(1991, p.17). É justamente pelo fato de cultura e sociedade se encontrarem em relação geradora mútua que se enaltece as interações entre indivíduos, eles próprios portadores e transmissores de cultura, fazendo com que tais interações regenerem a sociedade que, por si, reconfigura a cultura.

Ao correlacionar a cultura junto ao contexto das práticas sociais existentes, Hall (1999) reforça a premissa de enxergá-la não como uma prática específica, nem mesmo o conjunto dos costumes da sociedade, pois ela se insere em todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. Tal constatação o faz afirmar que uma identidade não se revela facilmente por tomar “emprestado” matérias-primas referenciais que envolvem fatores objetivos e subjetivos. Além disso, o autor assegura que as identidades tradicionais estão em declínio, fazendo com que o indivíduo moderno esteja fragmentado e não mais se apresente unificado como se apresentava no passado.

É justamente neste momento que se evidencia o quanto tais elementos, interiores e exteriores ao processo de formação identitária, estão se recriando, justapondo-se uns aos outros como reflexo das mudanças estruturais e institucionais. Tal dinâmica propicia o desenvolvimento do sujeito pós-moderno que detém identidades flexíveis, formadas e transformadas continuamente e sendo definidas historicamente – estas identidades assumem diferentes posturas em diferentes momentos, deslocando-se até mesmo de forma contraditória.

Vista, assim, como parte de um processo mais amplo, a chamada crise de identidade se fundamenta em um duplo deslocamento que descentraliza os indivíduos tanto de seu espaço sociocultural quanto de si mesmos, desterritorializando-o. Em

decorrência disso, deslocam-se as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas, deixando à deriva os quadros de referências anteriores que ancoravam os indivíduos no mundo social.

Ao passo que as identidades “ganham” autonomia para que cada indivíduo as fundamentem por meio de seus próprios recursos, a realidade passou a ser entendida como um processo de “liquefação” das estruturas e instituições sociais, passando da fase sólida moderna para a fase fluida contemporânea. Nesta vertente, Bauman (2005) afirma que, em decorrência deste processo formativo de um indivíduo no “líquido mundo moderno”, uma profunda ambiguidade se faz presente e coabita seus paradoxos, oscilando entre a genuinidade (mal vista nos tempos atuais devido seus laços históricos) e a generalidade (reflexo da superficialidade das relações).

Neste cenário, dentre tantas alternativas disponíveis de identidades, qual escolher e, tendo optado por uma, por quanto tempo se apegar a ela? Bauman (2005) reafirma que a força da sociedade e o seu poder sobre os indivíduos agora se baseiam no fato dela ser ‘não-localizável’ em sua atitude evasiva na imprevisibilidade desorientadora de seus contínuos movimentos. Justamente por isso, a identidade se torna um ato de auto-reconhecimento, sendo apropriada tanto por indivíduos/grupos em processo de reafirmação de seus valores, mesmo que para isso seja necessário confrontar o modelo reflexivo comumente aceito e que em muitas ocasiões é mantenedor da indiferença às diferenças.

Nesta caminhada para se delinear a identidade, a cada instante assume-se a forma de uma experimentação infundável e com isso o caminho que vai da cultura à identidade e vice-versa não é transparente, nem mesmo único e tampouco natural – é sim social, complexo e contextual. Não se pode ignorar que a identidade se (re)produz no interior de uma determinada cultura e, por este motivo, é por ela determinada ao mesmo tempo em que a modifica – tal processo, dependente da relação com o(s) outro(s), é o que torna problemática a cultura e, assim, a transforma.

Nesta mesma linha de pensamento, qualquer indivíduo tem como premissa a reinterpretção das mensagens de caráter polissêmico que recebe, sendo (re)significadas de acordo com suas vivências cotidianas e seus valores, além de tantas outras características peculiares. Como as referências identitárias impedem a homogeneização cultural, a interpretação das mensagens é fonte de incertezas, já que sua atuação no mundo referencial é de difícil apreensão, remetendo-se à mediação situacional

simbólica em que a memória coletiva articula as práticas culturais cotidianas.

No que se refere ao domínio da cultura, Fiske (1987) afirma existir uma verdadeira luta pelo significado, na qual as classes (economicamente e culturalmente) dominantes tentam naturalizar os significados que atendem aos seus interesses dentro do senso comum da sociedade como um todo, enquanto as classes subordinadas resistem a este processo de várias maneiras e em diferentes níveis, buscando construir significados que atendam aos seus próprios interesses. Bourdieu (2001) reitera essa posição ao analisar a sociedade e as diferenças sociais que as caracterizam, justificando a existência de uma relação desequilibrada entre as diferenças culturais das classes, havendo uma valorização de uma elite cultural que se correlaciona diretamente com o poderio econômico.

Martín-Barbero (2001) historiciza esta visão, afirmando que as sociedades sempre centralizaram o saber porque esta condição se associa à fonte de poder, conservando seu duplo caráter de ser, simultaneamente, centralizado e personalizado em determinadas figuras sociais. Um aspecto essencial da transformação do saber e dos modos populares de sua transmissão reside justamente na escola que, para cumprir sua premissa de educar para o ingresso na vida produtiva, desativa os modos de persistência da consciência popular.

Por se privar de saberes locais e autênticos de localidades economicamente pouco expressivas, Bourdieu (2001) diz que o sistema de ensino escolar tradicional ignora as diferenças socioculturais existentes, privilegiando tanto em sua teoria como na prática do exercício da construção do saber as manifestações e os valores culturais das classes dominantes, deixando-se de atentar e reconhecer as influências locais e suas perspectivas.

Sob este aspecto decorrente da chamada "teoria da reprodução" (Bourdieu e Passeron, 2008), advindo do conceito de violência simbólica, enquanto para os educandos das classes abastadas o conhecimento fornecido pelas instituições de ensino é uma continuidade de seu contexto familiar, para os educandos das classes economicamente menos favorecidas é preciso assimilar a concepção de mundo dominante, impondo um modelo de socialização que reproduz a estrutura das relações de poder.

Entretanto, sempre haverá brechas a emergirem do contexto de conflitos simbólicos que, por meio das relações e interações do conhecimento, modificações nas

estruturas de reprodução se instalam, enfraquecendo as normalizações para favorecer o aparecimento de desvios que instauram-se nos mais adversos contextos e formas, podendo estar às margens, mas nunca por completo excluídos.

Apropriando-se do conceito de “hegemonia” de Gramsci (1966), o processo de dominação deixa de se fundamentar na medida em que já não é unicamente presente a imposição de um modo de vida a partir de um contexto externo, mas sim como um processo do qual um dado grupo relativamente hegemoniza por representar interesses que reconhecem como seus às classes subalternas. Este relativizar sugere de fato não haver hegemonia, pois ela se faz e se desfaz em um processo vívido, feito não só de força mas também de sentido e de sua apropriação pelo poder.

Gramsci afirma não haver legitimação social sem ressemantização a partir do código hegemônico e, dessa maneira, implica-se uma desfuncionalização da ideologia, pois nem tudo o que pensam ou fazem os sujeitos da hegemonia serve à reprodução do sistema – o foco da contribuição gramsciniana reside nesta trama da hegemonia em um contexto vivencial, onde nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é de resistência.

Esta postura propicia pensar o popular não como algo limitado ao que se relaciona com o passado, mas principalmente ao que o popular está ligado à modernidade, à mestiçagem e à complexidade do urbano (Canclini, 2006). Tanto que, longe de ser marginal, o popular se configura hoje em um espaço de constantes pressões, atravessado pelos processos e lógicas de um mercado econômico e simbólico no qual a estandardização dos produtos e a uniformização dos gestos exige uma renovação periódica dos padrões de diferenciação.

Deste contexto deriva o senso comum gramsciniano, uma concepção de mundo elaborada externamente, sendo mais difundida no âmago das classes subalternas e que é absorvida acriticamente pelos diferentes meios socioculturais. No entanto, destaca-se que “não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devenir histórico” (Gramsci, 1966, p.14), remontando-se assim às hibridizações da modernidade líquida que abrem uma brecha para a compreensão crítica de si mesmo como indivíduo, provocando sua autonomia.

Freire (1989) reconhece tal cenário como processo social fundamental para compreender a relação das práticas com a estrutura e parte da premissa de que todo aprendizado deva encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da

situação real vivida pelo educando, já que o atuante estado de ignorância não está restrito ao analfabetismo, mas também “à inexperiência de participação e ingerência delas, a serem substituídas pela participação crítica” (p.102).

Assim, a educação pode ajudar a entender o mundo em que se vive e tornar as pessoas mais preparadas para transformá-lo de acordo com suas perspectivas de entendimento local, tornando evidente a perspectiva biológica que circunscreve as questões do saber, onde Piaget (2011) rompe com as posturas empiristas ao afirmar que o conhecimento não reside em um sujeito ou objeto, mas sim na relação que se cria entre as partes envolvidas neste processo – seja qual for o modelo adotado e a situação implantada, a educação não é neutra; é o campo do enfrentamento político-ideológico, lugar onde se confronta um modelo de sociedade.

Como do encontro de ideias antagônicas deriva o espaço para que se estabeleça uma zona turbulenta, é justamente na conjunção da pluralidade, do comércio de ideias, do conflito e do diálogo que se constitui uma elevada complexidade cultural, culminando em condições de autonomia e do pensamento crítico.

Nesta imensidão reside a proposta da oficina de educomunicação voltada aos referenciais da Educação Patrimonial que, ao quebrar o determinismo cultural e sua reprodução, possibilita ao educando responder aos imperativos e requisitos do tempo histórico em que se insere, exercendo influência para além dos limites da fragmentação não apenas do conhecimento em si, mas também da experiência da e na localidade.

Ao pensar a cultura a partir do cotidiano, torna-se necessário refletir sobre o que a noção de patrimônio, um bem institucionalizado pela riqueza de valores simbólicos intrínsecos à sua existência, representa diante de um contexto estritamente local, situado às margens daquilo que é considerado “relevante” para a cultura global. Isso porque sua finalidade consiste em certificar a identidade e reafirmar valores, tornando-se um campo incerto e de ampla profusão semântica.

Pelo fato das definições do patrimônio alimentarem identidades e entretecerem sociabilidades em diferentes escalas, o patrimônio se elabora com base na soma de seus objetos, na configuração de suas afinidades e na definição de seus horizontes, contribuindo para a legitimidade do poder que dialoga com a “verdade histórica” assim como de sua própria contestação na brecha que emerge – ao invés de tratar o patrimônio somente valorizando a técnica, atitude que contribui para sua fetichização, é preciso compreendê-lo à luz dos processos sociais que o produziram e dos quais ele é

testemunha.

Como os referenciais locais dos educandos estão imersos em um ambiente de estruturas fragmentadas, de construção identitária dinâmica e vivências socioculturais múltiplas, não apresentam uma assertividade própria, o que aponta novos modos de operar e perceber as realidades. Isso porque, como descreve Bauman (2005), as identidades vigentes constituem-se de temporalidades menos longas e mais vagas, dotadas de uma plasticidade incorpora ingredientes de mundos culturais diversos que, por sua vez, são atravessadas por descontinuidades, por não-contemporaneidades.

Ao verificar a presença de expressões de uma demanda simbólica peculiar/local, que não co-incide de todo com o expediente cultural dominante/global, Miceli (1972) pontua uma releitura do sentido do qual as classes populares decodificam os produtos simbólicos seja implementada, considerando a presença do sistema de representações e imagens hegemônico, mas não como via única de influência – considera-se também as relações estabelecidas no cerne da própria comunidade, o contexto do qual decorrem, as individualidades existentes.

Diante deste mercado simbólico diversificado, composto de uma estrutura plural da cultura e de relações sociais hibridizadas, evidencia-se a questão de avaliar em que medida o que decorre da percepção dos educandos se traduz efetivamente como uma representatividade local, diante sua própria realidade vivencial. Tal proposta sugerida por este trabalho implica refletir a interação entre a construção de um significado com referências locais – daquilo que seria considerado um patrimônio – com a representatividade cultural cotidiana de uma dada localidade periférica.

A sugestão de pesquisa aqui proposta então se efetivaria justamente por enxergar um bem cultural como uma referência para a memória de uma coletividade, percebendo-se que, por meio de sua compreensão em seu contexto, é possível revelar muito sobre as relações sociais estabelecidas, sobre os sentidos e significados do qual se relacionam com as expressões locais, contribuindo para o processo de construção e afirmação de identidades.

Como o universo da cultura está ligado ao cotidiano, tem-se como pano de fundo a noção de diversidade que transpõe seu alcance para o convívio e participação em sociedade, enfatizando que o patrimônio ilustra o quanto cultura e política imbricam-se mutuamente porque não é o saber ou a verdade que está em jogo, mas sobretudo o julgamento e a decisão, a troca criteriosa de opiniões incidindo sobre o

mundo comum (Arendt, 1972).

A percepção freiriana sobre ações educativas, como no caso da Educação Patrimonial, aborda esta complexidade por remeter a presença do conceito antropológico de cultura, que evita hierarquizar populações e valoriza a diferença e a percepção do mundo a partir da alteridade. Nesta perspectiva, ao se discutir sobre o mundo da cultura e seus elementos, os indivíduos vão desnudando sua realidade e se descobrindo nela, possibilitando que a proposta da Educação Patrimonial seja a de articular saberes diferenciados e diversificados, concebendo-a em sua dimensão política a partir da concepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais e não meros dados aleatórios (Chauí, 2006).

Assim, a Educação Patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo. O reconhecimento desse fato, inserido em um campo de lutas e contradições, evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas e que são fundamentais para o estabelecimento de diálogos interculturais e de uma cultura de convivência com a diversidade.

Por isso, em sua dimensão política mais ampla, a Educação Patrimonial não se restringe apenas aos bens tombados, mas também deve se preocupar com tudo aquilo que faz parte da memória social – temporalmente, ao resgatar as narrativas do passado, problematiza-se o presente da vida cotidiana. Quando se fala em Educação Patrimonial, portanto, trata-se de construir uma relação com as comunidades e com a essência histórica da localidade, possibilitando a apropriação social de conhecimentos do qual o patrimônio é apenas o suporte – o processo de valorização do patrimônio cultural deve considerar, além dos valores estéticos e formais, os laços afetivos, sociais, simbólicos.

Sob esta perspectiva, fica evidente o que deve unir as ações de Educação Patrimonial: o foco no patrimônio cultural em suas diferenciadas manifestações, bem como que os processos educativos primem pela construção coletiva e pertinente do conhecimento por meio do diálogo permanente, da percepção crítica da realidade e da participação efetiva dos agentes sociais, detentores das referências culturais oficiais ou não, presentes no centro ou na periferia, de caráter material ou imaterial. Assim, o patrimônio não é um objeto dado – ele é produto de uma escolha que pode aparecer historicamente como imposição simbólica para afirmar determinadas hegemonias e,

desta maneira, pode ser instrumento para reprodução das relações de dominação e de desigualdade social.

Para tanto, de acordo com Brandão (1996), a Educação Patrimonial não deve se utilizar de práticas que enaltecem e reificam 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, sua comunidade de inserção. Dessa forma, torna-se possível e visível a identificação e o fortalecimento dos vínculos das comunidades com o sua memória e história, contribuindo para uma melhor compreensão das realidades locais.

Com isso, tendo como foco do presente projeto a percepção dos jovens frequentadores do CISA e do CRAS de Piraquara sobre o referencial de patrimônio cultural, primeiramente uma contextualização inicial sobre o tema foi realizado, sendo que na sequência um questionário com três perguntas foi aplicado individualmente e discutido junto ao grupo em questão. O que se questionou foi (I) o que é um patrimônio cultural; (II) qual seria um patrimônio cultural do bairro em que moram; e (III) qual seria o motivo de sua preservação. Com isso, após a tabulação das respostas colhidas, possibilitou-se a seguinte categorização² estruturada pela técnica de análise do conteúdo (Bardin, 1977):

I) Referencial de patrimônio cultural:

42,9	6	Referencial coletivo
35,7	5	Algo representativo e relevante
21,4	3	Historicidade / memória
0,0	0	Bem privado (sentimento de posse)

II) Patrimônio local a ser preservado:

35,7	5	Referencial coletivo
28,6	4	Referência pessoal
21,4	3	Referência Natural
16,7	2	Bem institucionalizado

III) Razão de sua proteção:

37,5	6	Referencial coletivo
25,0	4	Significância pessoal
12,5	2	Algo significativo ao cotidiano e para o futuro
12,5	2	Preservação ambiental
12,5	2	Preservação histórica e cultural
0,0	0	Beleza estética e funcional

² A presente categorização foi estruturada a partir de uma matriz analítica ampla, que procurou abranger de maneira interpretativa a diversidade dos referenciais coletados nas respostas de cada questionário, sendo que os dados à esquerda condizem com as porcentagem das respostas enquanto os da direita os números absolutos.

A interpretação dos resultados colhidos nesta etapa demonstram que os educandos não consideram como patrimônio apenas edificações antigas e consagradas, de ampla notoriedade pública, mas principalmente seu potencial de relação com a coletividade presente, associado à sua representatividade e relevância para aquele contexto. Como patrimônio local a ser preservado, sugerem principalmente as praças/parques públicos, além das águas (rios e nascentes), tendo como justificativa o referencial a um bem coletivo, ainda que associado à historicidade e vivências individuais. Tal posicionamento se reflete na seguinte questão, onde os principais motivos para a preservação dos bens condizem justamente com a perspectiva de se tratar de um bem coletivo e de pertinência para cada um dos interlocutores.

Além disso, conforme se verifica na tabulação abaixo, tornam-se representativos as referências associadas ao bem comumente trabalhado nas instituições escolares tradicionais que evidenciam a riqueza das águas da região como um importante diferencial de Piraquara no contexto das demais cidades integrantes da região metropolitana de Curitiba/PR. É interessante notar e ressaltar que a materialidade do bem citado pelos adolescentes é reconhecido de forma menos intensa quando comparado às condições naturais e imateriais dos mesmos. Outro relevante argumento condiz com a presente vivência do bem, não estando restrito ao inóculo de sua dimensão histórica e distante do cotidiano.

Referenciais consolidados

41,7	5	Natural	77,8	7	Contemporâneo
33,3	4	Imaterial	22,2	2	Antigo
25	3	Material			

Na sequência da aplicação do questionário, o filme *Narradores de Javé*³ foi exibido e discutido junto ao grupo após sua exibição para que a oficina educacional pudesse ser posta em prática com a seguinte temática: caso um novo roteiro do filme pudesse ser escrito, evitando seu final trágico, qual seria a opção feita pelo grupo? Quais elementos eles elencariam para que Javé pudesse se tornar um

³ *Narradores "Narradores de Javé"* é um filme brasileiro, dirigido por Eliane Caffé. O roteiro mostra que somente uma ameaça à própria existência (no caso, a construção de uma usina hidrelétrica) pode mudar a rotina dos habitantes do pequeno vilarejo de Javé. É aí que eles se deparam com o anúncio de que a vila pode desaparecer sob as águas e, em resposta à notícia, os moradores (que nem sequer foram notificados porque não possuem registros nem documentos das terras que residem), inconformados com a situação, adotam uma ousada estratégia: decidem preparar um documento "científico" contando os grandes feitos de Javé para que a vila seja reconhecida como um patrimônio da humanidade e, assim, possa tentar se livrar do "afogamento" de sua história. O filme está disponível em www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8

Patrimônio da Humanidade, como sugerido no contexto narrativo do próprio filme? Após ponderações sobre diferentes pontos de vista que condiziam para a finalidade em torno da representatividade que o sino trazia à comunidade de Javé, optou-se por um novo roteiro que considerasse a igreja da cidade como um ícone abrangente e singular da religiosidade a ser entendida como um patrimônio local. Entretanto, tal posição foi influenciada em duas vertentes: primeiramente pela liderança do jovem que mencionou esta possibilidade e, complementarmente, as próprias percepções e vivências que a maioria dos demais jovens detém quando se trata de um tema religioso, aparentemente muito associado ao cotidiano de suas famílias.

Por fim, duas semanas após a dinâmica implementada junto aos jovens, novamente o grupo se reuniu para compor um grupo focal, tendo como premissa a reinterpretação acerca do tema trabalhado para saber, de fato, o que se consolidou como conhecimento. Como resposta (não condicionada), evidenciou-se a perspectiva local e das vivências cotidianas em relação aos bens que poderiam ser considerados patrimônios de Piraquara, novamente com valorização das riquezas da cidade associadas à natureza, mais especificamente à qualidade de seus mananciais. Ressalta-se ainda como importante elemento o fato de muitos lembrarem e, conseqüentemente, associarem a religião a uma representação de uma cultura que lhes pertence, conforme havia sido sugerido anteriormente na oficina educacional.

Como conclusão, torna-se notável a capacidade dos jovens em associar suas vivências à relevância de categorias intimistas do patrimônio cultural, como referenciadas por sua intangibilidade (crenças) e de aspectos naturais (águas). Além disso, a pertinência de seus hábitos cotidianos é incorporada à questão, mostrando o quanto as práticas do dia a dia são reconhecidas como fatores relevante para a história de suas próprias vidas que, mesmo com reduzido acesso à cultura tradicional, fomentam um olhar diferenciado pela valorização da coletividade na utilização e apreciação do que se vem a ser considerado um patrimônio cultural. Entretanto, para um abordagem mais completa e segura em termos de abrangência da proposta aqui apresentada, seria interessante ampliar a aplicação desta metodologia em outras regiões para que se possa formatar um modelo comparativo de análise sobre a realidade observada e relatada por diferentes jovens, advindos de diferentes contextos socioculturais.

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. **La Crise de la Culture**. Paris: Gallimard, 1972.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. São Paulo: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação**. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FISKE, John. British cultural studies. In: Allen, Robert. **Channel of discourse**. North Carolina: North Carolina Press, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio Janeiro: DP&A, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- MORIN, Edgar. **O método IV – as ideias: a sua natureza, vida e organização**. Coimbra: Publicações Europa-América, 1991.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: J. Olympio, 2011.
- WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Editora UnB, 2004.