

MEMÓRIA SOCIAL E INDIVIDUALIZAÇÃO NA TRAJETÓRIA DE ATORES ENGAJADOS EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL*

RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA¹

RESUMO: Assumindo a hipótese de Joel Candau acerca da vigência hodierna de processos de individualização e fragmentação das memórias sociais, o presente artigo objetivou analisar as correspondências entre memória social e individualização na trajetória de atores sociais engajados em projetos de educação patrimonial no Brasil. Para tal, mobilizou duas estratégias analíticas. Na primeira, visou sumariar os principais contornos dos processos de individualização na modernidade e suas dimensões institucionais, sob inspiração da abordagem sociológica de Ulrich Beck. Na segunda, a partir de estudo empírico, objetivou analisar a trajetória de um ator envolvido em práticas de educação patrimonial, a fim de examinar a composição das pautas de suas proposições políticas e a suposta individualização de suas intervenções nos municípios em que atua.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Patrimônio. Memória social. Individualização.

SOCIAL MEMORY AND INDIVIDUALIZATION IN THE TRAJECTORY OF ENGAGED ACTORS IN HERITAGE EDUCATION PROJECTS

ABSTRACT: Assuming the hypothesis of Joel Candau about the current validity of processes of individualization and fragmentation of social memories, this article aims to analyze the correspondences between social memory and individualization in the trajectory of social actors engaged in patrimonial education projects in Brazil. To this end, it mobilizes two analytical strategies. In the first, it aims to summarize the main contours of the individualization processes in Modernity and its institutional dimensions, inspired by the sociological approach of Ulrich Beck. In the second, based on an empirical study, it aims to analyze

*O artigo resulta do projeto de pesquisa “Educação Patrimonial nas Políticas Brasileiras de Escolarização”, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo (RS), Brasil. E-mail: rodrigoddsilva@hotmail.com
DOI: 10.1590/ES0101-73302017174089

the trajectory of an actor involved in heritage education practices, in order to examine the composition of the guidelines of his political propositions and the supposed individualization of his interventions in the municipalities where they work.

Keywords: Heritage education. Patrimony. Social memory. Individualization.

**LA MÉMOIRE SOCIALE ET L'INDIVIDUALISATION
DANS LA TRAJECTOIRE DES ACTEURS ENGAGÉS
DANS DES PROJETS D'ÉDUCATION AU PATRIMOINE**

RÉSUMÉ: En assumant l'hypothèse de Joel Candau sur la validité actuelle des processus d'individualisation et de fragmentation des mémoires sociales, cet article vise à analyser la correspondance entre la mémoire sociale et l'individualisation dans la trajectoire des acteurs sociaux engagés dans des projets d'éducation au patrimoine au Brésil. Pour cela, on mobilise deux stratégies d'analyse. La première vise à résumer les principaux contours des processus d'individualisation dans la modernité et leurs dimensions institutionnelles, sous l'inspiration de l'approche sociologique d'Ulrich Beck. La deuxième stratégie, à partir de l'étude empirique, vise à analyser la trajectoire d'un acteur impliqué dans des pratiques d'éducation au patrimoine, afin d'examiner la composition de l'orientation de ses propositions politiques et l'individualisation hypothétique de ses interventions dans les communes où il opère.

Mots-clés: Éducation au patrimoine. Patrimoine. Mémoire sociale. Individualisation.

Na ausência de grandes memórias organizadoras, cada indivíduo toma seu próprio caminho e isso resulta em memórias fragmentadas (CANDAU, 2016, p. 184).

Como vamos explicar o fato de pessoas de muitos países quererem, de repente e ao mesmo tempo, assumir o controle da própria vida? (BECK, 2004, p. 236).

Introdução

“Museu temporário de lembranças”. Em recente depoimento a um *site* destinado a inovações em educação, a professora Adriana Negreiros Campos relata o sucesso de seu projeto de ensino dirigido à celebração das histórias pessoais dos alunos, desenvolvido com duas

turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, em Santos, no Estado de São Paulo. Ao reconhecer as dificuldades dos alunos na associação entre os conteúdos escolares e suas histórias de vida e as de seus grupos familiares, Adriana decidiu elaborar uma proposta de construção de “um museu que abarcasse as memórias por meio de objetos significativos trazidos pelos próprios alunos, pelos professores, pela equipe técnica”¹, além das memórias da própria docente.

A partir da leitura e da análise de documentos e objetos, considerando a formação em Arqueologia da professora, os materiais trazidos à escola, tal como coleções privadas, foram examinados e mobilizaram processos investigativos.

Quando os alunos começaram a trazer seus pertences, nós não sabíamos muita coisa sobre aqueles materiais. Então foi preciso fazer outro movimento: eu incentivei que eles pesquisassem com as famílias sobre o que tinham trazido, como: que foto era aquela, quando tinham usado a roupinha que levaram, qual era a história por trás daquele brinquedo. Aí sim, voltaram para a sala de aula com essas informações.

A docente finaliza seu relato observando que “os estudantes foram muito receptivos ao projeto como um todo”, porque “quando eles sentem que a atividade tem uma razão e existe uma função no que estão fazendo, fica muito mais fácil, é mais tranquilo desenvolver a proposta”.

Nosso propósito em recuperar a destacada experiência da professora Adriana não consiste em analisar sua prática ou problematizar alguma dimensão de seus afazeres profissionais. A leitura do relato conduziu-nos a uma reflexão sociológica sobre as formações sociais contemporâneas, nas quais práticas de individualização encontram sentido e representatividade. Que sociedade é essa em que as memórias individualizadas se sobrepõem às memórias coletivas? Como seria construir um museu para preservar (minhas) memórias pessoais? Quais objetos ou documentos de minha vida privada se tornariam de interesse público ou coletivo? Como pensar em educação patrimonial em um contexto de fragmentação das memórias? Quais patrimônios são compartilhados? Quais memórias socializam-se? Enfim, como pensar em um museu de celebrações individuais?

Assumindo a hipótese de Candau (2016) acerca da vigência hodierna de processos de individualização e fragmentação das memórias sociais, o presente artigo visou analisar as correspondências entre memória social e individualização na trajetória de atores sociais engajados em projetos de educação patrimonial no Brasil. Para tal, organizamos o texto em três seções.

Na primeira, revisamos conceitualmente as relações entre memórias sociais, individualização e fragmentação, com o intuito de mapear alguns des-

locamentos nas significações de memória social para compreendermos o termo em uma sociedade que pode ser definida como individualizada. Na segunda, inspirados pela leitura de Ulrich Beck, pretendemos sumariar os principais contornos dos processos de individualização na modernidade e suas dimensões institucionais. Na terceira, a partir de estudo empírico, analisamos a trajetória de um ator envolvido em práticas de educação patrimonial, a fim de examinarmos a composição das pautas de suas proposições políticas e a suposta individualização de suas intervenções no município em que atua.

Memórias sociais, individualização e fragmentação

Segundo Ecléa Bosi (1993), o interesse em conhecer as formas da memória social, iniciado na década de 1970, tornou-se intenso nas Ciências Humanas, o que tem engendrado um conjunto de problematizações teóricas e metodológicas e tornado evidentes inúmeras possibilidades de pesquisa sobre a influência dos grupos sociais na formação das lembranças.

Regina Abreu observa que, desde a Escola Sociológica Francesa, a memória social refere-se às dinâmicas entre lembranças e esquecimentos no sentido de atualizar constantemente laços e pertencimentos sociais. Nesse trabalho, cada sociedade mobiliza distintas concepções de tempo e formula modos particulares de trabalho de memória, vislumbrando, de modo mais esquemático, duas concepções temporais: a linear e a cíclica.

Enquanto a concepção de tempo linear está diretamente associada à noção de história, que no Ocidente vai ser objeto de todo um aparato técnico e metodológico específico diretamente relacionado à ideia moderna de ciência, por outro lado, a concepção cíclica de tempo está diretamente associada ao contexto mítico-religioso (ABREU, 2007, p. 53-54).

Cada uma dessas concepções, ainda que a autora esteja tratando-as de modo didático, remetem a elementos próprios que poderiam adensar uma determinada ideia de memória social. A concepção linear seria embasada por registros escritos, com ênfase nos sentidos assumidos na modernidade pelas noções de documento e de monumento. Na cíclica, por seu turno, predominariam narrativas orais e a memória social seria adensada por meio de festas, mitos, cerimônias ou rituais. Observa Abreu, no entanto, que essas concepções não seriam excludentes, uma vez que em contextos de trocas culturais ou de interculturalidade ambas coexistiriam, o que não significa que não sejam mediadas ou mesmo constituídas por conflitos, disputas ou experiências de dominação entre coletividades concorrentes.

Em sociedades em que predomina o tempo cíclico, a memória dissemina-se pelo tecido social (ABREU, 2007). Nas sociedades ocidentais modernas, em que prevalecem perspectivas lineares de tempo, fazem sentido as ideias de história e de patrimônio e a memória social associa-se à cristalização de uma memória nacional e de uma história oficial. Patrimônio, memória e educação nacional plasmariam um campo simbólico no qual o nacionalismo encontrou condições de possibilidade histórica e, principalmente, condições de reprodução social e institucional. É justamente diante dessa discussão que Pierre Nora diferencia história e memória.

A memória é a vida, sempre carregada de grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (NORA, 1993, p. 9).

A modernidade produziu sociedades de história, adverte Pierre Nora. Paradoxalmente, “o movimento da história, a ambição histórica não são a exaltação do que verdadeiramente aconteceu, mas sua anulação” (NORA, 1993, p. 9), de tal forma que às sociedades que integralmente vivessem sob o signo da história não restaria mais que “lugares” de memória. A construção da História como ciência evidenciou incontáveis remanejamentos históricos em nome do alargamento dos campos da memória coletiva, esta, de maneira destacada, nacional. Para o autor, a nação forjou-se a partir de um quadro unitário que comportava (e moldava) a consciência da coletividade, da mesma forma que a memória se fez um fenômeno eminentemente privado.

O estudo dos lugares encontra-se, assim, na encruzilhada de dois movimentos que lhe dão, hoje na França, seu lugar e seu sentido: de um lado um movimento puramente historiográfico, o momento de um retorno reflexivo da história sobre si mesma; de outro lado, um movimento propriamente histórico, o fim de uma tradição de memória. O tempo dos lugares é esse momento preciso onde desaparece um imenso capital que nós vivíamos na intimidade de uma memória, para só viver sob o olhar de uma história reconstituída (NORA, 1993, p. 12).

Nos termos de Pierre Nora, os lugares de memória seriam restos, elementos remanescentes do movimento avassalador da história. Tais lugares podem representar o sentimento de inexistência de uma memória espontânea, pois somente resistiriam ao passo da História por meio da figuração em

arquivos, das celebrações e comemorações, nas memórias refugiadas dos focos privilegiados da história. Nas relações de poder instituintes dos nexos entre Estado e memória, a história seria capaz de “varrer” as memórias não oficiais. Aprofundando esse raciocínio a partir da leitura de Michael Pollak (1989), poderíamos inferir que as memórias sociais estão em permanente disputa entre memórias concorrentes.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis (POLLAK, 1989, p. 9).

A abordagem sociológica de Pollak evidencia, ainda, a clivagem, mediante relações de poder, entre memórias oficial e subterrâneas, considerando subterrâneas todas aquelas expressões ou manifestações que não se enquadram ou não foram enquadradas na lógica oficial/nacional. Caracteriza, portanto, as memórias sociais a partir de um constante trabalho de enquadramento das memórias a partir de quadros de referência ou pontos de referência das memórias comuns.

Ao considerar a oficialidade das memórias, Néstor Canclini insere a discussão sobre patrimônio cultural em semelhantes pilares, uma vez que indica que o patrimônio expressa a solidariedade que une os que compartilham bens e práticas que os identificam, bem como se torna um lugar de cumplicidade social. Patrimônio é interpretado como um recurso para produzir diferenças entre grupos sociais e, em tal perspectiva, foi utilizado na produção das culturas nacionais e dos imaginários nacionais no Ocidente (CANCLINI, 1994). As políticas implementadas na América Latina ao longo do século XX, sobretudo aquelas endereçadas aos processos educacionais, cultivaram princípios de coletivização das memórias e dos patrimônios. As experiências educativas e as culturais, sintetizadas nas ideias de educar para o patrimônio ou simplesmente educação patrimonial, assumiram esses princípios consolidando-os como monoculturais ou monoidentitários. Os programas de educação patrimonial desenvolvidos no Brasil, ainda que politicamente descontínuos, versavam sobre um “descobrir o Brasil”, sobre o Barroco, a mestiçagem e a brasilidade.

No entanto, por diversos fatores sociais, políticos e econômicos, hoje acompanhamos o esgotamento e o colapso das grandes memórias organizadoras (CANDAUI, 2016). Autores como Pierre Nora, citado anteriormente, já

evidenciavam que falávamos de memórias quando elas já encontravam seu declínio ou não existiam mais. Há um processo geral de individualização das memórias, observado pelo deslocamento de memórias gerais a memórias privadas ou individuais. Tal como exposto na epígrafe deste trabalho, “na ausência de grandes memórias organizadoras, cada indivíduo toma seu próprio caminho e isso resulta em memórias fragmentadas” (CANDAUI, 2016, p. 184), o que requer que examinemos os contornos dos processos hodiernos de individualização, em perspectiva sociológica.

Mundo moderno e dimensões institucionais da individualização

A individualização não é um fenômeno cuja gênese possa ser circunscrita à segunda metade do século XX (BECK, 2011). De certo modo, leitores atentos da transição do mundo feudal às sociedades modernas já visualizavam um deslocamento em direção ao indivíduo e à construção de estilos de vida orientados por uma tendência à individualização. Norbert Elias descreveu nuances de uma sociedade de corte na Idade Média; Max Weber mencionou em suas elaborações a ascese introspectiva do Protestantismo; e Karl Marx, por sua vez, analisou a libertação camponesa de mecanismos de sujeição próprios de sociedades estamentais. Tais diagnósticos, ainda que díspares, revelam-nos que a modernidade favoreceu a emergência de uma “individualização tripla”:

Desprendimento em relação a formações e vínculos sociais estabelecidos historicamente, no sentido de contextos de domínio e provimento (“dimensão da libertação”), *perda de seguranças tradicionais*, com relação a formas sabidas de atuação, crenças e normas de direcionamento (“dimensões do desencantamento”) e – com o que o sentido do conceito se converte em seu contrário – uma *nova forma de enquadramento social* (“dimensão do controle e da reintegração”) (BECK, 2011, p. 190).

Segundo o sociólogo alemão, desprendimento, perda de estabilidade e reenquadramento compõem um modelo universal (a-histórico) de individualização, uma vez que os referidos diagnósticos se produziram a partir de referenciais objetivos e, por vezes, abstratos. O questionamento de Beck reside, justamente, sobre as relações entre a individualização e as mudanças nas condições de vida humana e dos modelos biográficos. Essa interpretação dissocia individualização e individuação ou formação das personalidades e busca analisar as especificidades dos processos “individualizatórios”.

No caso da realidade alemã no pós-guerra, identifica um conjunto de fatores sociais e jurídicos que favoreceram o estabelecimento de uma nova situação social, com destaque, dentre outros, à flexibilização da jornada de trabalho, à descentralização do local de trabalho e das formas de reintegração e controle associadas às situações individuais geradas. A partir desses fatores, Beck consegue dimensionar três teses para uma abordagem da individualização.

Em primeiro lugar, há uma dissolução da família e das unidades reprodutivas vinculadas ao trabalho, a partir da qual “o próprio indivíduo se converte em unidade reprodutiva do social no mundo vital” (BECK, 2011, p. 193). Os próprios indivíduos são responsabilizados pela organização de suas biografias em existências mediadas pelo mercado. Em segundo lugar, a individualização em curso também envolve padronização, ou seja, “os próprios processos que geram a individualização geram também a padronização” (BECK, 2011, p. 193), por intermédio do mercado, do dinheiro, do direito e da educação. Assim sendo, embora individuais, as situações desse modo organizadas são dependentes do mercado.

Em terceiro lugar, a simultaneidade de individualização e de padronização se tornam invariavelmente institucionais. A institucionalização fomenta novos mecanismos de controle presentes nas esferas privada e pública. Isso revela:

Os indivíduos desonerados se tornam dependentes do mercado de trabalho e conseqüentemente da educação, do consumo, das regulações sociojurídicas, do planejamento viário, das ofertas de produtos de consumo, das oportunidades e tendências no aconselhamento e no acompanhamento médico, psicológico e pedagógico. Tudo isso aponta para a estrutura institucionalmente dependente de controle de situações individuais (BECK, 2011, p. 194).

Ao identificar novas regulações, Beck dimensiona a institucionalização dos padrões biográficos e as contradições imanentes ao “surto individualizatório”. Ao liberar o indivíduo dos padrões clássicos de socialização, por meio de formações sociais tradicionais, mecanismos secundários de socialização passaram a operar ao imprimirem “sua marca na trajetória do indivíduo e atuam no sentido contrário do arbítrio individual, que se realiza sob a forma de consciência, tornando-o joguete de modas, circunstâncias, conjunturas e mercados” (BECK, 2011, p. 194).

A individualização, portanto, é produzida em um quadro de condicionamentos sociais que impede uma existência individual emancipada. No contemporâneo, as biografias são condicionadas por padronizações e direcionamentos exteriores, de tal forma que alterações institucionais exigem

reconfigurações nas trajetórias de vida. Temas como ampliação da jornada escolar, idade mínima para a aposentadoria ou alterações no horário de atendimento de creches evidenciam o quanto uma reordenação institucional engendra novas e outras questões à produção da vida individual.

Outra dimensão institucional da individualização refere-se à televisão e aos meios de comunicação de massa.

A televisão isola e padroniza. Por um lado, ela dissolve as esferas de interação, experiência e vivência que unem as pessoas de uma forma vinculante e marcadamente tradicional. Ao mesmo tempo, porém, todos se encontram numa situação similar: consomem programas televisivos institucionalmente fabricados, seja em Honolulu, Moscou ou Singapura. A individualização, ou mais precisamente: a libertação dos contextos tradicionais de vida – é acompanhada por uma unificação e padronização das formas existenciais. No interior da família, cada um se sente isolado diante do televisor (BECK, 2011, p. 196).

Ao mesmo tempo em que engendra dependência institucional, uma sociedade individualizada se fragiliza diante de conflitos, alianças ou coalizões sociais e políticas. Isso faz com que a libertação de laços sociais estabeleça a ocorrência de um fenômeno duplo.

Por um lado, as formas de percepção se tornam privadas e simultaneamente – consideradas do ponto de vista temporal – a-históricas. Os filhos já não conhecem as circunstâncias de vidas dos pais, para não mencionar as dos avós. Isto é, os horizontes temporais da percepção da vida são cada vez mais estreitos, até o limite da história reduzida ao presente (perpétuo) e tudo girando em torno do próprio ego, da própria vida. Por outro lado, reduzem-se os âmbitos em que ações definidas coletivamente podem engessar a vida de cada um, aumentando as pressões para que cada um molde sua trajetória com as próprias mãos, inclusive, ou melhor, especialmente nos momentos em que ela não consiste em mais que um mero produto das circunstâncias (BECK, 2011, p. 199).

Como consequência, as biografias socialmente predeterminadas tornam-se “autorreflexivas”. Mesmo que condicionada sob diversos ângulos, elas se tornam responsabilidade de cada um. Nesse tempo, “o indivíduo precisa aprender, sob pena de um prejuízo irreversível, a reconhecer a si mesmo como foco de ação, como agência de planejamento no que diz respeito à sua própria carreira, às suas capacidades, orientações e parcerias” (BECK, 2011, p. 199).

É nessa formação social que faz sentido o debate acerca de uma sociedade de risco. Ao assumir individualmente os riscos de suas escolhas e posições, o indivíduo precisa negociar novas formas de risco pessoal e, dentre essas, novas formas de atribuição de culpa. “Com base nessas pressões por autoconfiguração, autoplanejamento e autoprodução, acabarão surgindo cedo ou tarde novas demandas educacionais, tutelares, terapêuticas e políticas” (BECK, 2011, p. 200). Mas é também nessa formação social que a celebração de memórias individuais se sobrepõe à unidade das memórias coletivas nacionais (CANDAU, 2016).

Trajetória e projetos de educação patrimonial em Antônio Prado

Antônio Prado é um município localizado na região serrana do Rio Grande do Sul, no sul do Brasil. Fundada em 1886 por imigrantes italianos, a cidade, por diversos processos históricos, sociais e econômicos, preservou parte significativa de suas edificações urbanas, cujo centro histórico foi reconhecido como patrimônio nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no final da década de 1980. O contexto de seu tombamento foi marcado por diversas disputas e reações; não houve uma significativa aceitação da população pelo processo e muitos foram os esforços para sua reversão jurídica (LEWGOY, 1996).

Fernando Roveda, 50 anos, produtor cultural e pesquisador, nasceu e reside em Antônio Prado e acompanhou a história da cidade nos últimos anos. Com formação superior em Administração de Empresas e Mestrado em Turismo, na década de 1990, Roveda iniciou um conjunto de intervenções políticas e culturais na cidade gaúcha, com ênfase nas temáticas do patrimônio, da memória local e da cultura popular. Nessa mesma década, em 1995, nosso interlocutor assumiu a Secretaria Municipal de Turismo e, em tal função, conseguiu ampliar seu olhar sobre a cidade e identificar algumas situações problemáticas. Em suas palavras:

A gente recebia os turistas aqui e eles vinham para cá, vislumbravam a arquitetura que era diferente de outros lugares, de outros centros contemporâneos, viam que a arquitetura era diferente e isso era o primeiro momento. No segundo momento, a história. Eles queriam saber quem construiu a casa, como é que foi, porque que era assim e tal. E eu, ouvindo isto, percebia que a gente não tinha resposta para estas perguntas (ROVEDA, 2013).

Para além do desconhecimento dos visitantes, havia entre os pradenenses uma forte rejeição ao tombamento, pela impossibilidade de construir

um centro urbano semelhante às cidades maiores no contexto regional, caso de Caxias do Sul ou Bento Gonçalves. A constatação mobilizou Roveda a elaborar um conjunto de iniciativas voltadas à produção de novos sentidos ao casario colonial tombado pelo órgão oficial e à recuperação de questões culturais ou identitárias acerca desses bens, engendrando uma proposta ampla de educação patrimonial.

Várias dessas ações, em um primeiro momento, foram dirigidas aos turistas, como a produção de livro e material instrucional para visitantes, a distribuição de placas na frente das casas tombadas (indicando breve contextualização histórica), guias sonorizados e mapas; ações essas que visavam consubstanciar uma rota cultural. Em seguida, sobretudo após sua saída da Secretaria Municipal, as iniciativas voltaram-se ao público escolar, aos estudantes pradenses.

“Monte o *kit!*”: essa atividade pedagógica dirigiu-se aos estudantes do Ensino Fundamental. Tratava-se de uma atividade de recorte e colagem de pequenas casas coloridas em papel sulfite, as quais comporiam maquetes do Centro Histórico. Cada uma das casas tombadas seria reproduzida na forma de maquete, no contexto das próprias escolas.

Depois, eu construí todas as casas em *kits*, com o objetivo de doar para as escolas e começar este trabalho com as bases lá no terceiro ano, quando o aluno estuda a história do município e do Estado. Nós colocamos este material para que eles tenham contato com o patrimônio, montem as casinhas, aprendam sobre a história (ROVEDA, 2013).

Descendente de imigrantes italianos, como boa parte dos habitantes do pequeno município gaúcho, Roveda passou a perceber que entre seus conterrâneos não havia identificação com o patrimônio remanescente da cultura popular de origem italiana. Havia um desconhecimento, uma rejeição e, muitas vezes, uma indiferença em relação ao casario colonial, o qual, todo edificado em madeira, era visto como sinônimo de atraso econômico.

A atividade de educação patrimonial foi expandida aos pais, pois Roveda constatava que, por meio de uma ação pedagógica, por uma pedagogia da memória, poderia haver uma reconciliação dos pradenses com suas memórias (SILVA, 2014). Em alguma medida, parecia que o patrimônio tombado fazia sentido para uma parcela muito pequena da população local.

Eles levavam para casa e lá em casa tinha o envolvimento com a mãe que ajudava o filho a montar e ela tinha contato com o patrimônio e com a história. Ela já colocava algum argumento a mais na história da casa, porque o *nonno* também se envolvia, então envolvia toda família (ROVEDA, 2013).

O trabalho de (re)construção das memórias da imigração italiana se contextualiza e se intensifica em um município “conflitado” pelo tombamento.

Por que Antônio Prado estava muito conflitado, ele não tinha, ainda hoje tem muitos problemas, não tinha muitas saídas, então a saída maior era atuar nas bases com as crianças com a educação patrimonial. Para quê? Para começar a mudar a realidade de lá e não das pessoas que já são adultas, que não concordam, porque dificilmente você muda. Eu vou te dizer que a atuação nas bases com as escolas foi o ponto estratégico de resultado para o projeto (ROVEDA, 2013).

Para o desenvolvimento de seus projetos, embora tenha obtido apoio do IPHAN por meio do Programa Monumenta, destaca que o apoio local sempre foi escasso. Apoiar seus projetos era amparar o tombamento, o que seria politicamente inconveniente para diversos grupos sociais. Essa situação fortaleceu a identificação direta entre o projeto e seu idealizador, ou seja, o projeto ficou conhecido como “Projeto do Roveda”. O agenciamento individual, de motivações socioculturais coletivas, converteu-se, no imaginário local, em projeto pessoal.

Essas iniciativas de reconstrução da memória aproximaram Roveda de outros agenciamentos em torno da identidade da cultura popular italiana. Tornou-se presidente do Círculo Cultural Ítalo-Brasileiro de Antônio Prado e, por meio dessa entidade, produziu documentários e pesquisas para a salvaguarda de elementos materiais e imateriais da cultura local. Ampliando o projeto, após a recuperação de aspectos históricos do casario colonial e do desenvolvimento da experiência de “recorte e monte as casas”, criou uma maquete instalada na Casa Grezzana, no Centro Histórico, a qual funciona como um centro cultural e tornou-se um ponto de referência de suas ações culturais na cidade. A instalação (Figura 1) reproduz o casario da cidade e, com frequência, é visitada por grupos de estudantes de escolas e universidades da região e da capital.

Reflexivamente, Roveda assume a natureza individual de suas ações e de seu interesse em transformar elementos da cultura local para uma melhor aceitação do patrimônio cultural. Ao reconhecer a fragmentação das memórias locais, afirma ter iniciado um projeto de educação patrimonial de escopo social dirigido à reconciliação das pessoas com a memória e o imaginário da imigração italiana.

Quando eu comecei, eu comecei pelo entusiasmo, até pela parte da emoção. Gostando de alguma coisa que eu não tinha toda fundamentação, eu não sabia sobre tudo isso aí. Na medida que foi passando e foi ampliando os horizontes via estudos, você vai sabendo que aquilo que você fez no passado pode agora trabalhar melhor ainda (ROVEDA, 2013).

Entende que seu projeto tem contribuído para a diminuição dos conflitos em torno do patrimônio da cidade. No entanto, a promoção de projetos que contrariaram muitos interesses econômicos de atores locais engendrou novos conflitos e, por vezes, acentuou-os entre forças sociais concorrentes, sobretudo no campo da política.

Mas não é bem simples e eu, por exemplo, fazendo este tipo de trabalho, eu não consegui diálogo com muitos prefeitos aqui de Antônio Prado, por que talvez não entendiam o processo todo e isto se torna muito difícil. Conseguir fazer um trabalho na comunidade onde que, quando tu vais mexer sempre tem o setor público, secretaria da educação, diretoras e escola tudo vinculado. [...] Mesmo assim, não tendo este diálogo com alguns, não com todos, a gente trabalhou em paralelo fazendo por que a gente considerava isso importante fazer isso, aí então foi se trabalhando até chegar o resultado mesmo não tendo este diálogo. É muito importante que tenha uma política cultural, que se una para poder dar o resultado, por que tem que estar junto a parte política da cidade (ROVEDA, 2013).

Figura 1

Maquete do Centro Histórico de Antônio Prado.



Fonte: Acervo de Fernando Roveda.

Por outro lado, nesse mesmo contexto, Roveda encontrou condições para profissionalizar-se como produtor cultural. A trajetória ora considerada explicita uma interessante dialética entre a individualização das proposições políticas em educação patrimonial e seu recorrente recurso à coletivização das memórias sociais em cidades que sofreram processo de patrimonialização cultural.

Considerações finais

Pensar sobre a individualização como dimensão relevante das políticas e das práticas de educação patrimonial exige que revisitemos três indícios sociológicos presentes na obra de Ulrich Beck. Em primeiro lugar, observa o sociólogo que a individualização e o “surto individualizatório” hodierno surgem em uma sociedade altamente diferenciada. As múltiplas lógicas de ação forçam “a tomar nas mãos o que está em perigo de ser feito em pedaços: sua própria vida” (BECK, 2004, p. 236). Tal condição societária favorece a emergência de projetos de significação individual, os quais podem ser assumidos como coletivos, ou compartilhados por mais pessoas, ou correr o risco de se tornar um projeto pontual sem consequências coletivas. No caso de Antônio Prado, o trabalho de “reconciliação” com a italianidade, além de produzir uma aproximação às memórias sociais em fragmentação, favoreceu uma retomada de projetos turísticos e econômicos fundamentados na autodefinição “cidade mais italiana do Brasil”.

Em segundo lugar, a individualização não se torna uma simples soma de vidas peculiares. “Na verdade, o oposto é que é verdade; produz-se uma vida padronizada que combina conquistas e justiça e na qual o interesse do indivíduo e da sociedade racionalizada se fundem” (BECK, 2004, p. 237). Diversos processos políticos modernos, como observado desde os clássicos do pensamento sociológico, produziram individualização a partir de mecanismos institucionais. Pela socialização e pela escolarização pública, o Estado-nação produziu individualização, o que Beck define como “paradoxo do individualismo institucional”. Em tal raciocínio, a trajetória de Roveda ilustra um conjunto de outras trajetórias de atores engajados em processos patrimoniais, uma vez que, hoje, “os atores sociais se tornam atores, construtores, malabaristas, diretores de cena de sua própria biografia e identidade, mas também de seus vínculos e redes sociais” (BECK, 2004, p. 238). Ulrich Beck deixa a individualização e a padronização sob inteligente suspeita.

Em terceiro lugar, nossa vida depende inexoravelmente das instituições. Nossa vida moderna é organizada por diretrizes institucionais e por uma rede de regulamentos; ou seja, ao contrário das sociedades pré-modernas, somos atualmente obrigados à organização e à tematização de nossas biografias.

Elas são individualizadas, mas em um quadro relativamente estável de possibilidades institucionais e políticas, pois cada vez mais instituições de ensino, mercado de trabalho ou Estado de direito passam a exigir que administremos nossas vidas e nos responsabilizemos pelos riscos de nosso viver. No caso de Antônio Prado, ainda que possamos identificar a existência de agenciamentos individuais na trajetória de Roveda, a não adesão de diversos atores a seus projetos pode evidenciar as múltiplas faces da responsabilização pelos riscos sociais, políticos ou econômicos.

Para finalizar, uma observação metodológica, qual seja: a importância de observarmos a cidade como território de lugares de memórias e de afetividades. Mesmo diante de contradições, conflitualidades e múltiplas mediações, compreender as dinâmicas da educação patrimonial nas cidades de hoje exige-nos compreendê-las como “experiência afetiva”, pois “estas condições historicamente têm definido a cidade como sede de processos e de relações sociais, políticas e culturais complexas” (KURI, 2006, p. 105, tradução nossa).

Notas

1. Disponível em: <<http://porvir.org/professora-cria-museu-temporario-para-celebrar-historias-pessoais-dos-alunos/>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Referências

ABREU, R. Patrimônio cultural: tensões e disputas no contexto de uma nova ordem discursiva. In: MUSEU CASA DO PONTAL. *Seminários Arte e Cultura Popular*. Rio de Janeiro: Museu Casa do Pontal, 2007. p. 54-63.

BECK, U. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. 2. ed. São Paulo: 34 Ed., 2011.

_____. Viver a própria vida num mundo em fuga: individualização, globalização e política. In: HUTTON, W.; GIDDENS, A. (orgs.). *No limite da racionalidade: convivendo com o capitalismo global*. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 235-248.

BOSI, E. A pesquisa em memória social. *Revista Psicologia USP*, v. 4, n. 1/2, p. 277-284, 1993.

CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 23, p. 95-115, 1994.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.

KURI, P. R. Pensar la ciudad de lugares desde el espacio público en un centro histórico. In: KURI, P. R.; DÍAZ, M. (orgs.). *Pensar y habitar la ciudad: afectividad, memoria y significado en el espacio urbano contemporáneo*. Barcelona: Anthropos, 2006. p. 105-129.

LEWGOY, B. Do velho ao antigo: etnografia do surgimento de um patrimônio. *Cadernos de Campo*, n. 5/6, p. 1-23, 1996.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, v. 10, p. 7-28, 1993.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

ROVEDA, Fernando. *Fernando Roveda: entrevista* [15 fev. 2013]. Entrevistador: Rodrigo Manoel Dias da Silva. Antônio Prado/RS, 2013.

SILVA, R. M. D. Políticas de educação patrimonial no Sul do Brasil. *Estudos de Sociologia*, v. 1, n. 20, p. 1-21, 2014.

Recebido em 3 de janeiro de 2017.

Aprovado em 7 de março de 2017.