



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
LOCAL

GILMARA DE CÁSSIA MACHADO

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
BELO HORIZONTE: análise das repercussões dos projetos *Paisagem de BH - uma
descoberta* e do projeto *Onde Mora a Minha História?***

Belo Horizonte

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



GILMARA DE CÁSSIA MACHADO

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
BELO HORIZONTE: análise das repercussões dos projetos *Paisagem de BH - uma
descoberta* e do projeto *Onde Mora a Minha História?***

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Gestão Social, Educação e
Desenvolvimento Local do Centro
Universitário UNA como requisito parcial
à obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Inovações Sociais,
Educação e Desenvolvimento Local

Linha de Pesquisa: Processos
Educaçãois: Tecnologias Sociais e
Desenvolvimento Local (Ênfase em
Educação)

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosalina
Batista Braga

Belo Horizonte

2010

M149e Machado, Gilmar de Cássia

O ensino da educação patrimonial nas escolas municipais de Belo Horizonte: análise das repercussões dos projetos “Paisagem de BH - uma descoberta” e do projeto “Onde Mora a Minha História?” / Gilmar de Cássia Machado. – 2010.

126f.: il.

Orientador: Prof^a. Dra. Rosalina Batista Braga

Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário UNA 2010. Programa de Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local.

Bibliografia f. 98-106

1. Patrimônio cultural - Educação 2. Educação 3. Prática de ensino - Projetos. I.Braga, Rosalina Batista II.Centro Universitário UNA. III. Título.

CDU: 658.114.8



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
LOCAL**

Dissertação intitulada **“O ENSINO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE: análise das repercussões dos projetos *Paisagem de BH - uma descoberta* e do projeto *Onde Mora a Minha História?*”**, de autoria da mestranda Gilmara de Cássia Machado, aprovada pela banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

Prof^ª. Dra. Rosalina Batista Braga – UNA – Orientadora

Prof. Dr. Ricardo Ferreira Ribeiro – UNA

Prof^ª. Dra. Lana Mara de Castro Siman – UFMG/UEMG

Prof^ª. Dra. Lucília Regina de Souza Machado
Coordenadora do Mestrado em Gestão
Social, Educação e Desenvolvimento Local

Belo Horizonte, 13 de maio de 2010.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a DINDINHA, um ANJO em minha vida, que, mesmo não estando mais presente, esteve e está por entre as nuvens torcendo para que meus sonhos se tornem realidade. Agradeço a ela por todos os anos de carinho, dedicação e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial a Deus por direcionar minha vida para belos caminhos, repletos de alegrias e aprendizados.

Agradeço aos professores e gestores das escolas municipais de Belo Horizonte que, com sua colaboração, possibilitaram a viabilização e realização deste trabalho.

Aos meus Pais, Maria José e Gilberto, e aos meus irmãos, Laura, Joselito, Josemar e Cinthia e ao mais novo membro da família, Murilo, pelo incentivo, apoio, paciência e carinho nesta caminhada acadêmica. Vocês foram muito importantes nesta conquista.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Rosalina Batista Braga que, com clareza, paciência, incentivo, amizade e competência me orientou na produção e elaboração desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Ricardo Ferreira Ribeiro e à Prof^ª. Dra. Lana Mara de Castro Siman, membros da banca, pelas relevantes e proveitosas considerações feitas durante a defesa desta dissertação.

A todos os professores e colegas do Curso de Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, pelas conversas e trocas de experiências.

Aos meus queridos colegas de equipe da UNA pela compreensão, colaboração e torcida. Agradeço em especial ao Ricardo Paiva por tornar meu sonho possível.

Aos meus amigos, em especial à Natália, Pepeu, Eliza e Eleomara.

RESUMO

Esta pesquisa teve como universo de investigação o sistema regular de ensino fundamental municipal de Belo Horizonte. Tal investigação visou contribuir para o desenvolvimento do conhecimento voltado às práticas escolares cotidianas, buscando compreender as ações que configuram o dia-a-dia da experiência dos professores da rede municipal no que tange à educação patrimonial. Para tanto, foram investigadas as repercussões de dois projetos de educação patrimonial que, de forma direta ou indireta, envolveram docentes e escolas da rede municipal em questão. Partiu-se da hipótese de que, em torno desses dois projetos e seus sujeitos, seriam encontradas as experiências pedagógicas mais significativas de educação patrimonial existentes nessa rede de ensino. Pretendeu-se sistematizar as contribuições e limites da prática nesses dois projetos para que fosse possível desenvolver uma proposta metodológica voltada à valorização da educação patrimonial. Verificou-se que as repercussões dos projetos no cotidiano da prática escolar da rede de ensino em questão foram frágeis, e que os conceitos construídos pelos docentes investigados sobre patrimônio cultural material e imaterial apresentam-se pouco sistematizados e mostram sensível distância daqueles elaborados na produção existentes sobre o tema.

Palavras-Chave: Patrimônio Cultural. Educação Patrimonial. Projetos e Práticas de Ensino.

ABSTRACT

This research was to research the universe of regular system of municipal school of Belo Horizonte. This research aimed to contribute to the development of practical knowledge back to school everyday, trying to understand the actions that the day-to-day experience of teachers in public schools in regard to heritage education. For this, we investigated the effects of two heritage education projects that directly or indirectly, involved teachers and municipal schools in question. We start with the assumption that, around these two projects and their subjects would be found the most significant teaching experience heritage education that existing school network. It was intended to systematize the contributions and limits of practice for those two projects so they could develop a methodology focused on the appreciation of heritage education. It was found that the impact of projects in everyday school practice of teaching network in question were fragile, and that the concepts investigated by the teachers built on tangible and intangible cultural heritage present themselves and show little systematic sensible distance from those produced in existing production on the subject.

Keywords: Cultural Heritage, Heritage Education, Projects and Practices of Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SPHAN – Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

MINC – Ministério da Cultura

SMED – Secretaria Municipal de Educação

MHAB – Museu Histórico Abílio Barreto

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MES – Ministério da Educação e Saúde

PCH – Patrimônio Cultural e Histórico

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OEA – Organização dos Estados Americanos

ICOMOS – Conselho Internacional de Monumentos e Sítios

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Formação dos Participantes da Pesquisa.....	60
GRÁFICO 2 – Sexo dos Participantes da Pesquisa.....	61
GRÁFICO 3 – Idade dos Participantes da Pesquisa.....	63
GRÁFICO 4 – Período de Formação dos Participantes da Pesquisa	63
GRÁFICO 5 – Capacitação	65

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1. O Conceito de Patrimônio Cultural.	19
2.2. A Evolução do Conceito de Patrimônio Cultural	21
2.3. A Construção do Conceito de Patrimônio Cultural como Temática no Brasil	26
2.4. Educação Patrimonial.	32
2.5. Considerações sobre a Interdisciplinaridade.	35
2.6. Considerações sobre o Meio Ambiente.	38
2.7. Paisagem.	39
2.8. Memória	41
2.9. Identidade.	44
2.10. Cultura.	46
2.11. O Patrimônio Cultural e o Desenvolvimento Local	47
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	50
3.1. Referências Metodológicas da Pesquisa.....	50
3.2. O Processo de Coleta de Dados.....	51
3.3. Apresentação e Discussão dos Dados.....	53
3.3.1. Conhecendo o Projeto Paisagem de BH: uma descoberta	53
3.3.2. O Projeto Onde Mora a Minha História?	55
3.4. Análise dos Projetos	56
3.5. A Discussão das Entrevistas	59
3.5.1. Identificação e Formação dos Professores Envolvidos na Pesquisa	59
3.5.2. Idade e Período de Formação dos Participantes da Pesquisa	62
3.5.3. Participação em Capacitação	65
3.5.4. Concepção sobre Patrimônio Cultural.....	68
3.5.4.1. Patrimônio Material e Imaterial	68
3.5.4.2. Cultura e Memória.....	69
3.5.4.3. Visão sem Contornos precisos sobre as Práticas e Conteúdo Escolar	70

3.5.4.4. Desconforto dos docentes diante da interferência do Estado em relação ao conceito oficial de Patrimônio	72
3.5.5. Concepção sobre Educação Patrimonial.....	73
3.5.5.1. Respeito e Cuidado.....	73
3.5.5.2. Conhecimento/Sensibilização.....	74
3.5.5.3. Memória e Sustentabilidade	75
3.5.5.4. Valorização e Sustentabilidade.....	76
3.5.6. Abordagens dos Elementos do Processo de Ensino ligados ao tema	78
3.5.6.1. Metodologia de Ensino.....	78
3.5.6.2. Ensino/Aprendizagem	79
3.5.6.3. Aprendizagem Espontânea	79
3.5.6.4. Aprendizagem e Formação para a Cidadania.....	80
3.5.7. Condições e Possibilidades Pedagógicas.....	81
3.5.7.1. Dificuldades Materiais de Ensino.....	82
3.5.7.2. Dificuldades Materiais dos Alunos.....	82
3.5.8. Ressonâncias dos Projetos	84
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	89
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
7. APÊNDICES	107
7.1. Roteiro de Entrevista - Diretoria de Gerência de Patrimônio da Secretaria Municipal Adjunta de Regulação Urbana.....	107
7.2. Roteiro de Entrevista - Historiadora do Museu Histórico Abílio Barreto.....	108
7.3. Roteiro de Entrevista - Professores que participaram dos <i>Projetos Paisagem de BH: uma descoberta e Onde Mora a Minha História?</i>	109
8. ANEXOS	110
8.1. Projeto Paisagem de BH: uma descoberta.....	110
8.2. Projeto Onde Mora a Minha História?	118

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho objetivou investigar as práticas de ensino voltadas à educação patrimonial desenvolvidas pelos professores das escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Pretendeu-se, também, contribuir para o fortalecimento e/ou aprimoramento da educação patrimonial na escola básica, pois, partiu-se da hipótese de que a prática de educação patrimonial na escola básica brasileira, na atualidade, carece de uma maior sistematização.

O desenvolvimento desta pesquisa exigiu uma maior aproximação das temáticas de patrimônio cultural e de educação patrimonial para a organização de um referencial de análise voltado para o universo escolar.

O patrimônio cultural, entendido como um conjunto de bens culturais materiais e imateriais, diz respeito ao legado cultural de um povo. Sua relevância cultural torna-se mais significativa quando ele é associado à perspectiva da sustentabilidade, pois esta requer a garantia de acesso aos valores e à cultura de um povo na perspectiva intra e intergeracional, garantindo assim as raízes culturais e históricas das gerações presentes e vindouras. Nesta concepção, o patrimônio cultural adquire uma importância cada vez maior. Essa maior significação foi expressa na inserção do patrimônio cultural nas leis federais, estaduais e municipais do país. Quando isso acontece, o patrimônio e sua preservação passam a ser valorizados, principalmente pela historiografia, o que torna possível a sua compreensão em setores mais amplos da sociedade.

A reflexão sobre as políticas de preservação do patrimônio cultural é atualmente um grande interesse teórico e prático para a produção do conhecimento que busca, por meio dos estudos históricos e/ou interdisciplinares, refletir sobre sua significação. Na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 216, a temática do Patrimônio Cultural é levada aos documentos normativos, como pode ser comprovado na definição do termo presente no texto do referido artigo:

[...] patrimônio cultural é formado por bens de natureza material e imaterial, tomadas individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e

tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, s/p.).

A Constituição reconhece que o patrimônio cultural do povo brasileiro compõe a sua identidade e a diversidade cultural, podendo tornar-se um importante fator de desenvolvimento sustentável, de promoção do bem-estar social e, de fortalecimento da cidadania.

A discussão sobre a necessidade de preservação da memória — e conseqüentemente do patrimônio — inicia-se com Mário de Andrade, durante a década de 20. Este se referia ao valor do patrimônio histórico como forma de se construir uma identidade nacional. Para ele, somente com o conhecimento da cultura em suas dimensões múltiplas haveria condições de o Brasil inserir-se no pacto das nações e, esse trabalho deveria iniciar-se com o processo de escolarização.

Atualmente alguns historiadores e profissionais que lidam com a dimensão da memória vêm propondo na esfera de atuação das instituições culturais, sobretudo em museus, a elaboração de programas de educação patrimonial.

Segundo Parreiras; Grunberg e Monteiro (1999, p.6), a educação patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Parreiras; Grunberg e Monteiro (1999), ainda afirmam que a educação patrimonial possibilita o reforço da autoestima dos indivíduos e das comunidades e a valorização da cultura em sua diversidade, no momento em que a preservação do patrimônio focaliza a riqueza e a complexidade da construção social e histórica de toda a sociedade.

A educação patrimonial, para Ricardo Oriá (2008, p.141), nada mais é do que uma proposta interdisciplinar de ensino vinculada às questões referentes ao patrimônio cultural, que considera o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural.

Esta pesquisa teve como universo de investigação o sistema regular de ensino fundamental municipal de Belo Horizonte. Buscou contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento voltado às práticas escolares cotidianas, procurando compreender

as ações que configuram o dia-a-dia das experiências dos professores da rede municipal no que tange à temática da educação patrimonial. Para tanto, investigou dois projetos de educação patrimonial que, de forma direta ou indireta, envolveram docentes e escolas da rede municipal em questão. Os dois projetos investigados foram: *Paisagem de BH: uma descoberta* e o projeto *Onde Mora a Minha História?*.

Buscou-se identificar as referências legais, documentais e experiências escolares sobre patrimônio cultural em andamento na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Para a contextualização desta temática, buscou-se, inicialmente, identificar as referências a ela presentes em documentos oficiais. Em relação aos documentos normativos, a Constituição de 1988 traz em seus artigos 215 e 216 algumas contribuições voltadas à cultura e ao estudo do patrimônio cultural, porém cabe ressaltar que, na constituição em vigor, não foi identificada nenhuma referência direta à educação patrimonial.

Entretanto, dentro da legislação federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 26, podem ser encontradas referências associadas à Educação Patrimonial.

Que a parte diversificada dos currículos dos ensinos fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, o que indica a possibilidade para a constituição de uma proposta de ensino voltada para a divulgação do acervo cultural dos estados e municípios (BRASIL, 1996, s/p.).

Ainda dentro de documentos oficiais de orientação pedagógica, em âmbito federal, temos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), referências importantes que podem ser relacionadas à questão da educação patrimonial.

Os PCNs apresentam uma inovação, ao indicar a interdisciplinaridade como uma necessidade para a abordagem do conhecimento na educação básica, sobretudo mediante a introdução dos “temas transversais”: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, que deverão perpassar as diferentes disciplinas escolares. Cabe ressaltar que dois desses temas transversais possibilitam à escola o estudo do patrimônio cultural e a consequente adoção de projetos de educação patrimonial: meio ambiente e pluralidade cultural. Esses temas como apresentados nos

PCNs podem oferecer importantes contribuições para a compreensão da educação patrimonial.

Outro documento oficial que se refere indiretamente à proposta dos estudos de educação patrimonial é a Lei nº. 9.795, que dispõe sobre a Educação Ambiental – EA. Ao conceituar meio ambiente como “algo que deve ser considerado em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade”, a referida Lei abre espaço para a abordagem da educação patrimonial, especialmente quando afirma que o estudo do meio ambiente

[...] deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, atentando para o reconhecimento e o respeito à **pluralidade e à diversidade individual e cultural, bem como para o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade** (BRASIL, 1999, s/p., **grifos nossos**).

Cabe destacar que essa lei aponta para a concepção de meio ambiente em sua complexidade, afirmando a necessidade de implantação de programas de educação ambiental que estejam voltados para “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações”, a fim de “incentivar à participação individual e coletiva, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, s/p).

Em Minas Gerais tem-se como referência a publicação pela Secretaria Estadual de Educação do documento intitulado “Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial”, publicado em 2002. Este afirma a importância da discussão sobre o patrimônio cultural, procurando subsidiar a atuação dos educadores no que se refere à prática de preservação do patrimônio e à introdução de aspectos de educação patrimonial no contexto escolar.

No contexto da Rede Municipal de Educação não foi identificado qualquer documento específico sobre o patrimônio cultural voltado para as escolas de Belo Horizonte. Dentro das normalizações municipais para a educação, o que mais se aproxima das

discussões sobre o patrimônio cultural são os Cadernos que apresentam os princípios da Escola Plural¹ da Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

Nos Cadernos da Escola Plural existe a proposta de que, no desenvolvimento das diversas disciplinas, perceba-se a história como processo dinâmico de construção coletiva visando reconhecer as tradições e o patrimônio histórico-cultural com o intuito de estimular as posturas de preservação do patrimônio. Refletem ainda sobre a noção de que a preservação de determinado processo se dá por meio da compreensão da história a partir da interdisciplinaridade, estimulando, assim, a prática da preservação.

A partir da leitura dos documentos oficiais, identificou-se uma ausência ou precariedade de orientações voltadas especificamente para a prática da educação patrimonial nas escolas. Contudo, a partir da discussão e elaboração do “*Guia básico de educação patrimonial*”, publicado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), como referência para a prática docente, pode-se inferir que a prática de educação patrimonial dentro das escolas ganha importância para a compreensão do patrimônio cultural, pois aquele documento pode possibilitar que a educação patrimonial se afirme na prática escolar, sobretudo porque apresenta orientações organizadas para esse fim.

Nesta pesquisa as entrevistas realizadas com o objetivo de contextualizar a prática de Educação Patrimonial no contexto dos projetos investigados e de identificar quais professores desenvolviam práticas significativas de educação patrimonial foram de fundamental importância para situar e qualificar a educação patrimonial na rede municipal de ensino em questão, tal investigação visou contribuir para o desenvolvimento do conhecimento voltado às práticas escolares cotidianas, buscando compreender as ações que configuram o dia-a-dia da experiência dos professores da rede municipal dentro do *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta* e do *Projeto Onde*

¹ A Escola Plural é uma proposta de Projeto político-pedagógica apresentada em fins de 1994 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED. “A Escola Plural é um projeto que colocou para as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte novas possibilidades de organizar o trabalho dos educadores [...]. A proposta de Escola Plural pretende sintonizar-se com as experiências emergentes da Rede que apontam para um diagnóstico mais global dos problemas e para uma intervenção coletiva mais radical: intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima estas estruturas excludentes e seletivas” (BELO HORIZONTE, 1996, p.13).

Mora a Minha História?, a fim de contribuir para o fortalecimento e/ou aprimoramento da educação patrimonial.

Cabe ressaltar que o tema proposto é relativamente novo, considerando que os estudos voltados à educação patrimonial surgiram em 1990. Sendo assim, pode-se afirmar que a educação patrimonial, sobretudo a escolar, encontra-se ainda em fase de construção de suas referências, ideias, conceitos e valores, sendo assim, pode-se afirmar que o tema desta pesquisa é de alta relevância, tanto para a produção do conhecimento na área quanto para o revigoramento das práticas escolares.

Trabalhou-se com a hipótese de que em torno dos projetos *Paisagem de BH: uma descoberta*, assim como, do projeto *Onde Mora a Minha História?* seriam encontradas as experiências mais relevantes de educação patrimonial existentes na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Acredita-se que a prática de educação patrimonial deva ser estruturada de forma que haja um intercâmbio entre as disciplinas, construindo um processo integrado que possibilite reflexões e ações voltadas para a preservação do patrimônio cultural. Essa prática, sendo bem estruturada, poderá também envolver e sensibilizar a comunidade relacionada com a escola.

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se a metodologia qualitativa. Os dados foram coletados por meio dos seguintes procedimentos:

- entrevista semiestruturada com a diretora de Gerência de Patrimônio da Secretaria Municipal Adjunta de Regulação Urbana;
- entrevistas estruturadas com professores do *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta*;
- entrevista semiestruturada com uma das historiadoras do Museu Histórico Abílio Barreto;
- entrevistas estruturadas com professores do projeto *Onde Mora a Minha História?*.

Essa coleta de dados ocorreu durante os meses de agosto a dezembro de 2009.

Para contribuir para a elucidação da realidade investigada, construiu-se referências teóricas sobre os seguintes termos: patrimônio cultural, educação patrimonial,

interdisciplinaridade, meio ambiente, paisagem, memória, identidade e cultura. Buscou-se associar a produção específica sobre patrimônio cultural e educação patrimonial com o conceito de desenvolvimento local, acreditando-se que uma educação patrimonial de qualidade pode oferecer importantes contribuições para o desenvolvimento local.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O conceito de Patrimônio Cultural

A noção de patrimônio advém etimologicamente da concepção de herança paterna. Esse termo deriva do latim *patrimonium* e faz alusão à propriedade herdada.

Segundo Rangel (2002), a palavra patrimônio contém dois vocábulos: *pater* e *nonos*. *Pater* significa, etimologicamente, o chefe de família e, em um significado mais amplo, os nossos antepassados. Vincula-se aos bens, haveres ou heranças deixados e que podem ser de ordem material e imaterial. Já *nonos*, palavra grega, significa lei, usos e costumes relacionados à origem tanto de uma família quanto de uma cidade.

Para Portuguez (2004), o patrimônio refere-se às pessoas, às origens e à história de uma comunidade. Já na concepção de Choay (2001), os patrimônios são portadores de valores artísticos e históricos, bem como de valor pedagógico.

Segundo Martins (2003) estudar o patrimônio implica em desenvolver uma contextualização social, econômica e histórica vinculada ao resgate da identidade. O autor destaca que a ideia de patrimônio abarca todos os aspectos da atividade humana e conduz a uma revalorização do meio ambiente como algo relacionado com o homem e manipulado por ele.

Ainda de acordo com Martins (2003, p.49), o “patrimônio cultural é um conjunto de bens materiais e imateriais representativos da cultura de um grupo ou de uma sociedade”. O autor acrescenta ainda que o termo patrimônio está vinculado às lembranças e, acrescentado à noção de cultura é um produto cultural que é herdado e transmitido de geração para geração.

No conceito amplo de patrimônio cultural estão presentes as esferas da natureza, o meio ambiente natural onde o homem habita e transforma para sobreviver e realizar suas necessidades materiais e simbólicas, o conhecimento, as habilidades, o saber fazer humano, necessário para a construção da existência em toda sua plenitude, e os chamados bens culturais propriamente ditos, que são resultantes da ação do homem na natureza (MARTINS, 2003, p.51).

As noções de patrimônio cultural mantêm-se vinculadas às de lembrança e de memória - uma categoria fundamental na esfera das ações patrimoniais, uma vez que os bens

culturais são preservados em função dos sentidos que despertam e dos vínculos que mantêm com as identidades culturais, ou seja, os bens patrimoniais são fundamentais para a formação da identidade dos grupos sociais no momento em que associam materialidade e significados simbólicos aos bens culturais.

O termo “patrimônio cultural” veio substituir o termo “patrimônio histórico e artístico”, sendo constituído de unidades designadas “bens culturais”. Por sua vez, podemos definir “bem cultural” como sendo

toda produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia (GODOY, 1985, p. 72).

Segundo Castriota (2009), a noção de patrimônio cultural vai sofrer uma ampliação, principalmente graças à Antropologia que, com sua perspectiva relativizadora, nele integra os aportes de grupos e segmentos sociais que se encontravam à margem da história e da cultura dominante. Nesse processo, a noção de cultura deixa de se relacionar exclusivamente à chamada cultura erudita, passando a englobar também manifestações populares e a moderna cultura de massa.

Para Castriota (2009), ao lado dos bens móveis e imóveis, e daqueles de criação individual, componentes do acervo artístico, consideram-se também agora como parte do patrimônio cultural de um povo outra espécie de bens – os utensílios – procedentes, sobretudo, do “fazer popular”, inseridos na dinâmica viva do cotidiano. Além disso, superando a visão reificada da cultura como um conjunto de coisas, tende-se cada vez mais a trabalhá-la como um processo, focalizando-se a questão (imaterial) da formação do significado.

O conceito de patrimônio intangível emergiu em âmbito internacional nos anos de 1990, na UNESCO, como um conceito alternativo e complementar à compreensão eurocêntrica do patrimônio cultural, dominada até então pelas ideias de monumentalidade e autenticidade.

O patrimônio cultural imaterial pode ser definido como as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (CASTRIOTA, 2009, p.208).

O patrimônio imaterial pode ser definido como as expressões de vida e tradições que comunidade, grupos e indivíduos em todas as partes do mundo recebem de seus ancestrais e passam a seus descendentes.

Segundo Castriota (2009), o conceito de patrimônio, ao se afastar da noção reificada de monumento, incorpora a ideia da dinâmica da cultura e do ambiente construído. Por outro lado, percebe-se - por meio da mediação de ideias, como a de sustentabilidade e de qualidade ambiental - a necessidade de se pensar conjuntamente as chamadas “áreas históricas” e o restante do tecido urbano e do território.

Dessa forma, o patrimônio ao converter-se em categoria socialmente definida e regulamentada, com sentido de herança coletiva especificamente cultural, diz respeito a uma ampla significação que inclui “outros produtos do sentir, do pensar e do agir humanos” (PELEGRINI FILHO, 1993, p. 92).

2.2. A evolução do conceito de Patrimônio Cultural

A trajetória da construção do conceito de patrimônio está vinculada à questão da nacionalidade e, segundo Françoise Choay (2001) era destinada a ilustrar e servir a um determinado sentimento - o nacional -, ou seja, aquele fundado em um sentimento de pertencimento a uma nação. Antes disso, a preservação dos monumentos estava vinculada aos antiquários.

Até o século XVIII, as ações deliberadas, voltadas para a preservação de monumentos, eram ocasionais, e, quando ocorriam, eram realizadas pelos seguimentos sociais dominantes, basicamente a Igreja e a aristocracia, visando a conservar seus bens. Para os antiquários, os objetos antigos interessavam primordialmente como documentos, dotados também de valor artístico, e o interesse na coleta e na guarda era partilhado apenas pelos membros dessas sociedades (FONSECA, 1997, p. 57).

Naquele momento a preservação estava vinculada apenas aos antiquários, que eram os responsáveis pela proteção das antiguidades nacionais vinculadas às elites. É somente no final do século XVIII, com a perda de diversos monumentos e ameaça de destruição do patrimônio, que surge o interesse político, e o Estado assume e passa a investir na preservação do patrimônio público, numa demonstração de preocupação com o culto à nação.

A noção de patrimônio é, portanto, datada, produzida, assim como a ideia de nação, no final do século XVIII, durante a Revolução Francesa, e foi precedida, na civilização ocidental, pela “autonomização” das noções de Arte e de História. O histórico e o artístico assumem, nesse caso, uma dimensão instrumental, e passam a ser utilizados na construção de uma representação de nação (FONSECA, 1997, p. 31).

Cabe destacar que foi no século XVIII, na França, na época da Revolução Francesa, que surgiram as primeiras medidas de proteção ao patrimônio pelo Poder Público. Já no século XIX, houve momentos de intensos debates sobre o que representariam bens da nação e o que poderia ser considerado patrimônio nacional como base cultural de uma sociedade.

A questão fundamental sobre patrimônio nos séculos XVIII e XIX vincula-se ao interesse de se consolidar uma identidade nacional pautada na formação de símbolos que seriam capazes de dar consistência ao Estado-Nação. Sendo assim, ao interesse cultural acrescentou-se um interesse político e uma justificativa ideológica, a fim de se desenvolverem políticas capazes de difundir o pertencimento a uma nação, constituindo-se um conjunto simbólico unificador que visava formar uma base cultural única.

Nesse momento, o patrimônio traz em si uma relação com o conceito de nação, pois ambos carregam simbolicamente acontecimentos históricos de um povo. Segundo Barbosa (2001), a noção de direito coletivo a partir do exercício da cidadania inspirou o uso do termo “patrimônio” para nomear o conjunto de bens de valor cultural que passaram a ser propriedade da nação, logo, uma herança coletiva pertencente a todos.

Por meio de um esquema cronológico fundamentado em documentos de organismos que trabalham as questões patrimoniais, apresentar-se-ão as principais ações relacionadas ao patrimônio cultural ocorridas internacionalmente, visando facilitar a compreensão sobre a trajetória e a construção do conceito.

Um dos primeiros passos oficiais relativos às questões patrimoniais é a Carta de Atenas - aprovada pela conferência do Escritório Internacional dos Museus da Sociedade das Nações em outubro de 1931. Este documento trata sobre a “reconstituição, a manutenção, a conservação e a restauração de edifícios e monumentos de caráter histórico ou artístico do passado, sem prejuízos ao estilo de nenhuma época” (IPHAN, 2010a).

Um novo movimento de alcance mundial concedendo maior abrangência às questões patrimoniais ocorreu em meados do século XX com a criação da UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Em 1945 foi assinada a Constituição da UNESCO, entrando em vigor em 1946, com o objetivo de “criar condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas” (UNESCO, 2009).

Iniciam-se então os trabalhos e as ações vislumbrando melhorias nas condições da educação, e a preocupação e ocupação com as questões relativas à preservação do patrimônio cultural mundial.

Em 1956 a Recomendação de Nova Delhi, aprovada pela UNESCO, menciona a “conservação de monumentos e obras do passado”, e trata no decorrer de todo o texto sobre vestígios arqueológicos, pesquisas arqueológicas e obrigações dos escavadores e descobridores de peças e objetos arqueológicos (IPHAN, 2010b). Já em 1962, a UNESCO aprovou a Recomendação de Paris sobre as Paisagens e Sítios, inserindo-os como “fatores de extrema relevância para a preservação, somando-os aos monumentos e obras até então recebedores preferenciais de atenção preservacionista” (UNESCO, 2009).

A Recomendação de Paris de 1964 oferece “medidas destinadas a proibir e impedir a exportação, importação e transferência de propriedades ilícitas de bens culturais” (IPHAN, 2010c). Dentre as cartas e recomendações, esta foi a primeira a identificar e detalhar a noção de bem e patrimônio cultural, difundindo-a entre os países-membros da UNESCO e criando uma uniformidade na definição destes termos.

No ano de 1964 surge a carta de Veneza, um complemento à Carta de Atenas, visto que também versa sobre a conservação e restauração de monumentos e sítios, porém dando maiores detalhes sobre formas de conservação e tipos de materiais permitidos para restauração, apresentando ainda uma definição mais detalhada do que vem a ser monumento.

Em 1967, três anos após a Carta de Veneza e a Recomendação de Paris, o Departamento de Assuntos Culturais da Organização dos Estados Americanos (OEA) promoveu um encontro no Equador, que teve como resultado a Carta de Quito, oficialmente denominada Normas de Quito. Nessa “[...] o termo patrimônio cultural apareceu pela

primeira vez de maneira mais explícita, englobando bens culturais e assumindo a posição de algo ao qual se agrega valor” (IPHAN, 2010d).

Em 1968, surge a Recomendação de Paris sobre Obras Públicas ou Privadas, que definirá que a expressão bens culturais se aplicará a

bens imóveis, como os sítios arqueológicos, históricos ou científicos, edificações ou outros elementos de valor histórico, científico, artístico ou arquitetônico, religiosos ou seculares, incluídos os conjuntos tradicionais, os bairros históricos das zonas urbanas e rurais e os vestígios de civilizações anteriores que possuam valor etnológico. Aplicar-se-á tanto aos imóveis do mesmo caráter que constituam ruínas ao nível do solo como aos vestígios arqueológicos ou históricos descobertos sob a superfície da terra. A expressão bens culturais se estende também ao entorno desses bens. Bens móveis de importância cultural, incluídos os que existem ou tenham sido encontrados dentro dos bens imóveis e os que estão enterrados e possam vir a ser descobertos em sítios arqueológicos ou históricos ou em quaisquer outros lugares (IPHAN, 2010e).

Quatro anos depois, o Governo da Itália divulgou por meio de circular a Carta do Restauro, com recomendações visando assegurar a salvaguarda e restauração dos patrimônios.

Em novembro 1972, em Estocolmo, a UNESCO estabeleceu a Convenção para Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural com o intuito de preservar monumentos, conjuntos arquitetônicos e sítios históricos que representassem um “valor universal excepcional do ponto de vista da história” (UNESCO, 2009).

Já em 1974, a OEA e o Governo Dominicano realizaram em Santo Domingos o I Seminário Interamericano sobre Experiências na Conservação e Restauração do Patrimônio Monumental dos Períodos Colonial e Republicano e, com base na Carta de Veneza e Normas de Quito, geraram a Resolução de São Domingos propondo diversas ações em relação aos países do Continente Americano, integrantes da OEA.

No ano seguinte, em 1975, em Amsterdã, aconteceu o Congresso do Patrimônio Arquitetônico Europeu, promovido pelo Conselho da Europa, onde foi feita a promulgação da Carta Européia do Patrimônio Arquitetônico, também denominada Manifesto de Amsterdã, na qual se considerou patrimônio arquitetônico não apenas os monumentos importantes, mas também os conjuntos que formam as antigas cidades e povoações tradicionais em seu ambiente natural.

Em 1976, reunida em Nairobi para sua 19ª Sessão, a UNESCO aprovou uma recomendação relativa à salvaguarda de conjuntos históricos e sua função na vida contemporânea, a qual recebeu a denominação de Recomendação de Nairobi e que reestruturava algumas das definições até então tomadas como oficiais.

Visando ampliar esforços e olhares sobre a educação e o planejamento, em 1977 foi realizado em Machu Picchu um novo Encontro Internacional de Arquitetos, no qual foi elaborada a Carta de Machu Picchu, que tem como objetivo “a interpretação das necessidades humanas e a realização em um contexto de oportunidades, de formas e de serviços urbanos apropriados para a população” (IPHAN, 2010f).

Em 1980 a Carta de Burra confere concretude ao significado dos seguintes termos: bem, significação cultural, substância, conservação, manutenção, preservação, restauração, reconstrução, adaptação e uso compatível.

Em 1981 o ICOMOS elabora a Carta de Florença, voltando suas atenções para a questão ambiental, considerando os jardins históricos passíveis de salvaguarda nos mesmos moldes que um monumento.

Em 1982 a Declaração de Nairóbi reforça os temas que envolvem as questões ambientais afirmando que estes devem acompanhar o surgimento de uma nova visão, voltada para as tradições e costumes de sobrevivência das comunidades.

Ainda em 1982, a Declaração de Tlaxcala reconhece, dentre outros tópicos, que “as ações que tendem à obtenção do bem-estar das comunidades dos pequenos lugares de habitat devem fundamentar-se em um respeito restrito às tradições e aos modos de vida locais” (IPHAN, 2010g).

Por meio da Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas, de 1987, conhecida como Carta de Washington, pode-se observar a ampliação da caracterização do patrimônio histórico.

Em 1990 foi elaborada pelo ICOMOS a Carta de Lausanne (mais um aprimoramento da Carta de Veneza), a qual evidenciava que as definições de técnicas para a preservação do patrimônio arqueológico se tornam mais eficazes quando acompanhadas por uma equipe multidisciplinar de profissionais e especialistas de áreas correlatas ao objeto de preservação, bem como órgãos públicos e comunidade.

Em 1995 surge a Recomendação Europa, destinada aos países daquele continente, que apresenta o ambiente natural e a paisagem cultural como fatores diretamente ligados ao patrimônio histórico-cultural como um todo, e que a aplicação de medidas para conservar e acompanhar a evolução da paisagem cultural “deveria ser planejada em conexão com políticas mais abrangentes [...] contemplando todos os interesses do respectivo território: culturais, históricos, arqueológicos, etnológicos, estéticos, econômicos e sociais” (IPHAN, 2010h).

Já em 1999, a Comunidade Andina elabora o documento denominado Cartagenas de Índias (Colômbia), sobre proteção e recuperação de bens culturais do patrimônio arqueológico, histórico, etnológico, paleontológico e artístico.

Encerra-se a seleção feita no intuito de apresentar uma noção geral do tratamento dado às questões patrimoniais desde o início do século XX, visando permitir uma maior aproximação sobre o que veio a se chamar patrimônio cultural.

2.3. A Construção do conceito de Patrimônio Cultural como temática no Brasil

A temática do patrimônio histórico e cultural começa a ser considerada relevante no Brasil a partir da década de 1920. Neste momento ela estava vinculada à salvação dos vestígios do passado da nação, além da proteção de monumentos e objetos de valor histórico e artístico. A preocupação com a preservação e com a construção de políticas de salvaguarda do patrimônio no Brasil tem início com o Movimento Modernista², e as primeiras iniciativas de proteção do patrimônio pelo Estado datam de 1934, com a criação da Inspeção dos Monumentos Nacionais, norteadas por uma perspectiva patriótica.

Havia, por parte de setores da elite intelectual e política, não só o interesse pela temática da tradição e da proteção de monumentos históricos e artísticos, como uma demanda pela participação do Estado na questão. A partir do Estado Novo, com a instalação, mais que de um novo governo, de uma nova ordem política, econômica e social, o ideário do patrimônio passou a ser integrado ao projeto de construção da nação pelo Estado (FONSECA, 1997, p.103-104).

² “O modernismo foi um movimento cultural que tinha como objetivo repensar a função social da arte; sua missão social era construir uma tradição brasileira autêntica” (FONSECA, 1997, p. 95-97).

O objetivo era criar uma cultura nacional homogênea, que propiciasse a identificação dos cidadãos com a nação e que estivesse voltada a atender as necessidades políticas do Estado. Cabe ressaltar que a entrada efetiva do Estado no que se refere às políticas de preservação do patrimônio só se efetiva em 1936, quando Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação e Saúde (MES).

Nesse momento, surge a possibilidade de criação de um órgão que fosse voltado para a preservação do patrimônio histórico e artístico nacional. Em 1936 começa a funcionar em fase experimental a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), voltada à proteção de todo o universo dos bens culturais no Brasil.

Esse órgão, sob a direção de Rodrigo Melo Franco de Andrade, contava com a participação de um conselho consultivo formado por intelectuais modernistas, tendo como destaque Mário de Andrade.

A atividade desenvolvida por este grupo de intelectuais no SPHAN gozou de surpreendente autonomia dentro do MES. Desde o início a área do patrimônio ficou à margem do propósito de exortação cívica que caracterizava a atuação do ministério na área educacional. A cultura produzida pelo SPHAN sequer era articulada com os conteúdos dos projetos educacionais ou com instrumentos de persuasão ideológica do Estado Novo; esses conteúdos eram mais compatíveis com a vertente ufanista do Modernismo (FONSECA, 1997, p.106-107).

Por ter um caráter elitista, vinculado aos propósitos de seu diretor, bem como sua prática distanciada dos preceitos do Estado, surge a necessidade de se repensar a política do SPHAN.

Mário de Andrade apresenta um anteprojeto que traz uma ampliação da concepção de patrimônio, bem como uma adequação das políticas de patrimônio voltadas às necessidades do Estado.

A preocupação maior de Mário de Andrade não se restringia à conceituação de patrimônio, mas também dizia respeito à caracterização da função social do órgão, o que implicava em detalhar atividades que facilitassem a comunicação com o público. Na verdade, para Mário, a atuação do Estado na área da cultura devia ter como finalidade principal a coletivização do saber [...] [para Mário de Andrade] defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização (FONSECA, 1997, p. 111).

Cabe ressaltar que o texto apresentado no anteprojeto de Mário de Andrade aborda questões conceituais referentes ao patrimônio, como também questões voltadas à

estrutura e ao funcionamento do SPHAN, que tem o objetivo de divulgar e coletivizar o patrimônio, algo ainda muito restrito.

Em 1936, tanto a atuação do SPHAN como o conhecimento e proteção material dos bens ainda estava por serem produzidos e, para isso, era necessário construir conhecimentos que pudessem compor o conceito de patrimônio.

Em 1945, com a instauração de um governo democrático, ainda não são encontradas mudanças na política federal de preservação do SPHAN, que manteve o mesmo dirigente até 1967. Segundo Fonseca (1997), naqueles 45 anos, a questão do patrimônio raramente se transformou numa “arena” importante do jogo ideológico, político e econômico nacional.

Nas décadas de 1950 e 1960, ocorrem grandes mudanças políticas no Brasil, voltadas ao modelo desenvolvimentista atrelado aos valores nacionalistas e da modernização, que naquele momento divergiam das práticas do SPHAN, voltadas até o momento à conservação e à tradição.

O caminho então encontrado, visando associar os interesses da preservação do patrimônio ao modelo de crescimento e desenvolvimento no Brasil, foi buscar auxílio externo. Em 1965 o SPHAN recorreu à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

O objetivo era demonstrar a relação entre valor cultural e valor econômico, e não apenas procurar convencer autoridades e sociedade do interesse público de preservar valores culturais, como ocorrera nas décadas anteriores. Essa articulação foi feita em duas direções: seja considerando os bens culturais enquanto mercadorias de potencial turístico, seja buscando nesses bens os indicadores culturais para um desenvolvimento apropriado (FONSECA, 1997, p.160).

Essa aproximação do SPHAN com a UNESCO veio traduzir as novas perspectivas que o Estado brasileiro desejava, ou seja, unir o desenvolvimento econômico às novas necessidades de preservação, bem como garantir que o patrimônio estivesse mais ao alcance da sociedade.

Foi a atuação da UNESCO que possibilitou a reconstrução de ideias dentro do SPHAN. Este passou a integrar a participação de outros setores do governo federal, bem como permitiu a inserção dos estados e municípios nas políticas de preservação, garantindo a

elaboração de políticas de preservação descentralizadas e voltadas às demandas regionais.

Já na década de 1970 é criado o Centro Nacional de Referência Cultural.

O ideário do CNRC se propunha a modernizar a noção de cultura brasileira, sem abrir mão, no entanto, de uma visão calcada no “nacional-popular” [...]. Para Aloísio e os pesquisadores do CNRC, a imagem de cultura brasileira produzida pelas instituições oficiais, era, além de restrita, “morta”, e tratada como mero testemunho de épocas pretéritas ou com expressões artísticas individuais. Progressivamente, foi sendo formulada a idéia de bem cultural, que surgiu como alternativa atualizada e mais abrangente à noção de patrimônio histórico (FONSECA, 1997, p.170-171).

É com a criação do CNRC que representações culturais, antes excluídas da cultura brasileira pelos órgãos oficiais, são inseridas no contexto do desenvolvimento cultural, o que possibilitou uma nova perspectiva aos órgãos gestores do patrimônio.

A proposta do CNRC tinha o intuito de incluir manifestações culturais, inclusive os saberes e fazeres, com o objetivo de despertar o potencial econômico e apresentar alternativas para o desenvolvimento brasileiro voltado para a própria realidade da nação.

Em 1979 há a fusão do SPHAN/PCH/CNRC, sendo então denominado IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Nacional). Esse momento permite uma aproximação do conceito de bem cultural, desenvolvido pelo CNRC com a preservação de bens (monumentos) já desenvolvidos pelo SPHAN.

Nos anos 70, a tarefa de preservação passou a assumir novas funções para além da esfera estritamente cultural. Procurava-se revelar nos bens culturais sua dimensão de produtores de valor econômico, seja diretamente, como matéria-prima para a atividade turística, seja indiretamente, como referências para a busca de soluções adequadas ao processo de desenvolvimento brasileiro (FONSECA, 1997, p.178-179).

Cabe ressaltar que naquele momento a definição de patrimônio ainda estava sendo construída, e essa constituição ainda era produzida de cima para baixo. Mesmo com o intuito de expandir e dinamizar a noção de memória nacional, esta ainda era restrita a apenas alguns setores da sociedade.

Já no início da década de 80, há uma preocupação com a criação de políticas que fossem voltadas aos grupos sociais excluídos, até então, das discussões ligadas ao patrimônio. Para Fonseca (1997), era preciso que essas comunidades passassem a participar do

processo de construção e de gerenciamento da produção cultural brasileira, inclusive do patrimônio cultural.

A partir da mudança na política cultural e o aumento da participação social, na década de 80, começa a se expandir o conceito de patrimônio. Este, segundo Fonseca (1997), dizia respeito à promoção da cultura nacional de todos os cidadãos, independentemente de sua posição de classe. Apesar das mudanças na concepção de cultura e do avanço nas questões voltadas ao patrimônio, “os bens que integravam o patrimônio eram, ainda, frequentemente estranhos, ou mesmo indiferentes, para as populações que conviviam com esses bens” (FONSECA, 1997, p.190).

Buscando alternativas de vincular o patrimônio à sociedade, surge, em 1981, uma nova perspectiva a partir da formulação do documento Diretriz para Operacionalização da Política Cultural, do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este documento, ainda segundo Fonseca (1997), visava incorporar uma revisão crítica do modelo da atuação inicial do CNRC, que entendia a mudança como modernização do conceito de patrimônio e dos instrumentos de preservação [...]. Entretanto, em consequência de inúmeros fatores, sobretudo de dificuldades internas à área da política federal de patrimônio, essas ideias se disseminaram apenas no discurso oficial, não chegando a transformar substancialmente a prática de preservação. Mas foram incorporadas à Constituição Federal de 1988, nos artigos 215 e 216 (FONSECA, 1997, p.251).

A prática efetiva de proteção a bens de valor histórico e artístico nacional continuou, porém, a ser exercida no âmbito do IPHAN, primordialmente através de tombamentos, e ainda com predominância dos critérios formulados pelos intelectuais modernistas, sobretudo os arquitetos. [...] a análise da orientação da política federal de preservação durante as décadas de 70 e 80 demonstrou que, as idéias desenvolvidas pelo CNRC, e as propostas encaminhadas por esse setor para tombamento de bens, contribuíram para provocar um proveitoso processo de discussão dos critérios de valoração do patrimônio cultural (FONSECA, 1997, p.251).

As décadas de 70 e 80 são primordiais para a formação e reestruturação dos conceitos de cultura e patrimônio no Brasil. Este período possibilitou um novo sentido para patrimônio e sua proteção, a partir da introdução de conceitos novos, como o de bem cultural, da busca de novos métodos de atuação e também da estruturação dos órgãos gestores do patrimônio.

Com a Constituição de 1988, ocorre a ampliação do conceito de patrimônio e, este passa a ser entendido em um conceito mais abrangente, capaz de incorporar a diversidade social e cultural brasileira.

A política nacional de patrimônio cultural é definida pela Constituição federal e pelo Decreto-Lei n. 25, de 1937, que coloca como seus gestores os três níveis de governo (União, Estados e Municípios) e a comunidade. [...] A política nacional pressupõe uma complementaridade de ações e discernimento quanto à importância do bem tombado (RANGEL, 2002, p.28).

E ainda

a ampliação da competência dos entes federados, combinada com a adoção do novo conceito de cultura, criou a possibilidade de estender-se a proteção patrimonial a bens culturais de regiões, comunidades locais e grupos que, no escopo do DL/25, não se enquadravam. [...] na concepção desse dispositivo, a parceria entre poder público e comunidade é a forma mais legítima e eficaz de estabelecer quais bens serão objeto de proteção. Posta em prática, essa colaboração trará mudanças significativas nas políticas de patrimônio, tradicionalmente unilaterais (MACHADO, 2002a, p.48).

Ocorre uma ampliação significativa do conceito de patrimônio, como uma nova concepção de cultura, considerando a partir de então não só a inserção da sociedade na discussão do patrimônio cultural como também a criação de uma ampla rede de fiscalização em todo o Estado, no que se refere à preservação do patrimônio cultural.

Apesar dos grandes avanços Neves (2003), afirma que a apropriação do conceito de patrimônio cultural ainda se reveste de um caráter elitista que privilegia os bens materiais dissociados de sua esfera simbólica. Isso, em grande parte, deve-se ao valor estético e arquitetônico atribuído em primeiro momento ao patrimônio. Segundo a autora, isto se vincula aos interesses históricos que privilegiavam os poderes oficiais e as elites, renegando a história das camadas populares assim como sua cultura.

Em se tratando do patrimônio cultural é importante destacar suas relações conflituosas ao longo da construção de seu significado. Segundo Neves (2003), ainda hoje, há interesse da especulação imobiliária que, no afã da lucratividade capitalista, busca apenas a modernização e o progresso, excluindo os bens culturais, a história e os valores da sociedade, além de sua identidade e memória, enxergando nos bens culturais obstáculos para as transações comerciais.

É inegável o conflito entre a preservação dos bens culturais e os interesses capitalistas, porém é importante destacar que os indivíduos têm o direito de usufruir dos produtos

culturais. Por isso, é importante pensar em estratégias sociais, econômicas e culturais que visem a garantia da história e da memória. Desta forma estará sendo possibilitado a todos o direito de conhecer e reconhecer suas raízes e o significado da história, ou seja, sua identidade e sua memória. Essa perspectiva pode ser desenvolvida por meio da educação patrimonial, pois, esta pode explicitar novas perspectivas para a preservação das memórias e das identidades locais.

2.4. Educação Patrimonial

A educação patrimonial diz respeito a um processo educativo que trata o patrimônio cultural a partir da importância de sua preservação, buscando a apropriação dos bens culturais pela sociedade.

Segundo Halbachs (1990), a educação patrimonial iniciou-se nos museus, que, desde a década de 70, intensificaram em vários países suas ações educativas. Algumas experiências dessa natureza foram relatadas num número especial da revista *Museum*, publicação trimestral oficial da UNESCO, com o tema *Le rôle éducatif du musée* (1984). Neste número, encontram-se relatos de diferentes países: Canadá, França, Estados Unidos, Equador e Quênia. Muitas experiências educativas foram desenvolvidas por museus brasileiros a partir da década de 1980.

De acordo com Teixeira (2008), a proposta metodológica da Educação Patrimonial foi introduzida no Brasil em Petrópolis, Rio de Janeiro, no ano de 1983, a partir da realização do 1º Seminário, balizado por um trabalho educacional desenvolvido na Inglaterra. O autor acrescenta ainda que em um levantamento bibliográfico acerca desta temática, podem-se destacar as ações da equipe do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Em 1999, sob a coordenação da museóloga Maria de Lourdes Parreira Horta, foi publicado o *Guia básico de Educação Patrimonial*, que contém a proposta de auxiliar na investigação do patrimônio cultural.

Cabe destacar que a proposta de educação patrimonial foi pensada mediante o processo de modernização das cidades, pois percebia-se a constante desvalorização e desconhecimento em relação ao patrimônio cultural. Entendia-se que era a partir do

processo educacional que se articulariam as possibilidades de desenvolver a sensibilidade dos indivíduos para a importância da preservação desses bens culturais.

Teixeira (2008), ao citar Soares (2003), afirma que a metodologia da Educação Patrimonial surgiu inicialmente para que se desenvolvessem programas didáticos nos museus. A adequação desse método de ensino para o trabalho nas escolas é uma proposta nova, na qual os objetos estudados pertencem ao cotidiano das comunidades” (TEIXEIRA, 2008, p.205).

Conforme Parreiras; Grunberg e Monteiro (1999, p.06), a educação patrimonial diz respeito a

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados. O trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Já Betânia Gonçalves Figueiredo (2002, p.57), afirma que

a ideia básica da educação patrimonial é, em primeiro lugar, sensibilizar os alunos (tanto do nível fundamental como médio) para a importância da valorização e preservação do patrimônio, em outras palavras, despertar a sensibilidade da comunidade escolar sobre a importância de valorizar e entender os sinais e registros do passado.

Para Fábio Cerqueira (2008, p.13),

um dos principais objetivos que motivam a educação patrimonial é, por meio de abordagem inclusiva, o fomento à auto-estima das comunidades locais, estimulando o conhecimento e valorização de seu patrimônio, memória e identidades culturais. Paralelamente, busca sensibilizar as comunidades para a preservação de suas variadas formas de patrimônio material e imaterial, que constituem suportes de sua memória e identidade cultural.

Cerqueira (2008, p.14) afirma ainda que

a educação patrimonial, ao mesmo tempo em que deve estimular o conhecimento e valorização dos testemunhos culturais e identitários das comunidades locais, deve também encetar nelas o sentimento de tolerância para a diversidade cultural, a sensibilidade para admirar a cultura dos outros povos, de outras regiões e outras épocas, cujos registros culturais expressam a riqueza da cultura humana.

A educação patrimonial, como ação educativa, é válida para a sensibilização da sociedade, pois possibilita uma mudança de comportamentos e valores relativos à preservação dos bens culturais.

Parreiras; Grunberg e Monteiro (1999, p.06) deixam claro que a educação patrimonial pode ser vista como

um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Portanto, a educação patrimonial pode ser entendida como uma proposta interdisciplinar de ensino que tem o patrimônio cultural como objeto de conhecimento.

Na perspectiva de Ricardo Oriá (2008, p.141-142),

a educação patrimonial nada mais é do que a educação voltada para questões referentes ao patrimônio cultural, que compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar, nos educandos e na sociedade, o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema.

Nesse sentido, a educação patrimonial possibilita a interpretação dos bens culturais, sendo um instrumento importante para valorizar e preservar o patrimônio, pois a mesma se utiliza dos lugares e suportes da memória no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade dos educandos e dos cidadãos para a importância da preservação dos bens culturais.

Cerqueira (2005), afirma que a educação patrimonial influencia o desenvolvimento regional, pois, no aspecto social valoriza as identidades dos diferentes grupos que compõem a sociedade, fortalecendo a autoestima desses e estimula o desenvolvimento do turismo. O turismo emerge como possibilidade para a sustentabilidade, integrando as dimensões socioculturais e socioambientais.

Para Pelegrini (2006, p.127),

a educação patrimonial e ambiental deve ser conduzida de modo a contemplar a pesquisa, o registro, a exploração das potencialidades dos bens culturais e naturais no campo da memória, das raízes culturais e da valorização da diversidade. À medida que o cidadão se percebe como parte integrante do seu entorno, tende a elevar sua auto-estima e a valorizar a sua identidade cultural. Essa experiência permite que esse cidadão se torne um agente fundamental da preservação do patrimônio em toda sua dimensão. O

conhecimento adquirido e a apropriação dos bens culturais por parte da comunidade constituem fatores indispensáveis no processo de conservação integral ou preservação sustentável do patrimônio, pois fortalece os sentimentos de identidade e pertencimento da população residente, e ainda estimula a luta pelos seus direitos, bem como o próprio exercício da cidadania.

Segundo Starling e Santana (2002), a perspectiva, portanto, é de que o trabalho pedagógico, viabilizado pelo projeto em torno do tema patrimônio cultural, associado às práticas metodológicas da educação patrimonial, possa viabilizar aprendizados, vivências, socialização, conscientização de direitos sociais, desenvolvimento de competências de leitura crítica do mundo e de participação no processo de transformação da sociedade.

Cabe ressaltar que o ensino na esfera do patrimônio deve considerar a sociedade como agente histórico-social produtora de cultura para que, possa possibilitar o desenvolvimento de reflexões em torno do significado coletivo e plural da história e das políticas de preservação.

2.5. Considerações sobre a Interdisciplinaridade

Para se desenvolver a Educação Patrimonial, é imprescindível a abordagem interdisciplinar. Essa propiciará um resultado integrado e enriquecedor, articulando as disciplinas escolares. As práticas interdisciplinares pressupõem o conhecimento disciplinar, na medida em que, por meio desse, será possível vislumbrar as suas interfaces com as outras manifestações do saber humano.

Como deixa claro Morin (2004, p. 65), “uma disciplina pode ser definida como uma categoria organizadora do conhecimento científico: ela institui a divisão e a especialização do trabalho, e responde à diversidade dos domínios que recobrem as ciências”. O estudo da disciplinaridade, segundo o autor, diz respeito à organização da ciência em disciplinas. Para ele “a fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios isolam a disciplina das outras e dos problemas que o recobrem” (MORIN, 2004, p.67). Para tanto, há a necessidade de uma abertura entre as disciplinas, com intuito de articular mais e melhor o conhecimento. Diz ainda que “a constituição de um objeto ao mesmo tempo interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar, permite, muito bem, criar a troca, a cooperação e a policompetência” (MORIN, 2004, p.73).

E mais

A conjunção do novo esquema cognitivo e de novas hipóteses permite articulações, organizadoras ou estruturais, entre disciplinas separadas e deixa compreender a unidade do que até então estava dividido. [...] Permite religar entre si conhecimentos disciplinares os mais diversos, por considerar nosso universo e sua história e, ao mesmo tempo, introduz na ciência (renovando o interesse humano por esse problema-chave) aquilo que parecia, até então, levantar apenas especulação filosófica. [...] Quebram o isolamento das disciplinas: pela circulação de conceitos e esquemas cognitivos; pelas invasões e interferências; pelas complexificações de disciplinas em campos policompetentes; pela emergência de novos esquemas cognitivos e de novas hipóteses explicativas; enfim, pela constituição de concepções organizadoras que permitem articular os domínios disciplinares num sistema teórico comum (MORIN, 2004, p. 74-75).

Segundo Japiassú (1976), a multidisciplinaridade se caracteriza por uma ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum. Essa atuação, no entanto, ainda é muito fragmentada, na medida em que não se explora a relação entre os conhecimentos disciplinares e não há nenhum tipo de cooperação entre as disciplinas.

De acordo com Nicolescu (2000, p. 14), “a necessidade indispensável de pontes entre as diferentes disciplinas traduziu-se pelo surgimento, na metade do século XX, da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade”.

Para Nicolescu (2000, p.14-15),

A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. [...] Com isso, o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar traz um algo a mais à disciplina em questão, porém este “algo a mais” está a serviço apenas desta mesma disciplina. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar.

De acordo com Zabala (1998, p.143),

A multidisciplinaridade é a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares são apresentados por matérias independentes umas as outras. O conjunto de matérias ou disciplinas é proposto simultaneamente, sem que apareçam explicitamente as relações que podem existir entre elas. Trata-se de uma organização somativa.

A interdisciplinaridade tem como pilar o método pautado na interação entre as disciplinas ou áreas do saber, sendo que essa interação pode acontecer em níveis de complexidade diferentes.

A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para a outra. [...] Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. [...] (NICOLESCU, 2000, p. 14-15).

Para Nicolescu (1999, p. 3), “a pesquisa transdisciplinar não é antagonista, mas complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar”.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão de mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2000, p. 14-15).

Diz Zabala (1998, p.143) que

a transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador. Este sistema favorece uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento.

Nicolescu (2000, p. 17) afirma ainda que “a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”.

O estudo aqui proposto procurou analisar as práticas de ensino voltadas à educação patrimonial desenvolvidas pelos professores. Para tanto, houve a necessidade de se desenvolver uma problematização por meio de práticas, conhecimentos e apropriação dos bens culturais por parte dos mesmos. Entende-se que a discussão sobre a educação patrimonial terá que promover, no mínimo, uma discussão multidisciplinar, visto que a temática abarca diversos campos do conhecimento.

Para Zabala (1998), promover esse tipo de discussão implica atribuir o verdadeiro e fundamental lugar do ensino, que tem de ir além dos limites estreitos do conhecimento enciclopédico, para alcançar sua característica de instrumento de análise, compreensão e participação social. Essa característica é que o torna suscetível de contribuir de forma valiosa para o crescimento pessoal.

Dessa forma, cabe aos professores organizar os conteúdos a fim de assegurar um enfoque globalizador, em que as aprendizagens sejam significativas, capacitando os alunos a se desenvolverem como cidadãos competentes para compreender a sociedade em que vivem e participar nela construtivamente.

2.6. Considerações sobre o Meio Ambiente

Tendo em vista que o patrimônio cultural integra o complexo conceito de meio ambiente, há a necessidade de se destacarem algumas considerações sobre o mesmo.

O conceito de meio ambiente deve ser concebido de forma abrangente, ou seja, “deve ser entendido como um espaço percebido e determinado no tempo, que incorpora as relações socioculturais e o meio natural, estando em constante transformação” (KLALTER; GOEDERT; KLEIN; ARAÚJO, s/d, p.2).

O conceito de meio ambiente deve ser entendido de forma ampla. O meio ambiente não está reduzido ao natural, nem ao estritamente ecológico. Por isso, um dos aspectos centrais da problemática ambiental é a relação entre sociedade e natureza. Em termos gerais, a relação sociedade natureza é produzida através de dois tipos de fatores: as ações humanas que incidem sobre o sistema ecológico natural e os efeitos ecológicos gerados na natureza e que incidem sobre o sistema social (GALLOPÍN, 1986 *apud* MIOTTO, 2007, p. 3).

E mais:

os aspectos culturais são fatores determinantes no comportamento dos indivíduos no mundo em que vivem. A cultura influencia diretamente suas ações e condutas, permeando toda a sua visão de meio ambiente. Além dos aspectos culturais, a educação presente na sociedade contribui para a manutenção desta concepção fragmentada, que na maioria das vezes é impregnada apenas dos elementos naturais, excluindo os sociais, culturais, políticos e, inclusive, o próprio ser humano desta concepção (MIOTTO, 2007, p. 4).

Reigota (1998), afirma que o meio ambiente é dinâmico e, como tal, possui uma diversidade de conceituações. A noção de meio ambiente deve ser ampla e englobar a interação dos fatores bióticos, abióticos e o meio social.

Soares (2008, s/p) afirma que

qualquer que seja a concepção das formas de apropriação adotada por uma dada sociedade humana, ela se encontra entre os recursos naturais e a herança cultural que aquela coletividade conseguiu desenvolver, e deles recebe enorme influência, de modo que, sem os recursos naturais, o mundo humano não seria possível e, sem a herança cultural, não se poderia falar em sociedade humana.

Para tanto, meio ambiente torna-se, assim, um conceito abrangente que integra a ação e a organização humana.

Segundo Milton Santos (1992, p.95-96),

referimo-nos ao que podemos chamar de Sistemas da Natureza sucessivos, onde esta é continente e conteúdo do homem, incluindo os objetos, as ações, as crenças, os desejos, a realidade esmagadora e as perspectivas.

Com a presença do homem sobre a Terra, a Natureza está sempre sendo redescoberta, desde o fim de sua história natural e a criação da natureza social, ao desencantamento do mundo, com a passagem de uma ordem vital a uma ordem racional.

Ainda, segundo Soares (2008, s/p),

meio ambiente diz respeito ao receptáculo de toda atividade humana: do labor, por estar ligado às condições de vida de cada povo em cada sociedade historicamente desenvolvida; do trabalho, por produzir o bem-estar humano à medida em que produz artefatos; da ação, pelo fato da esfera pública proporcionar a liberdade, a responsabilidade, a eticidade consigo, para com o outro, para com a sociedade na qual se acha inserido e para com a humanidade em geral.

Deste modo, meio ambiente diz respeito a algo muito mais amplo do que recursos naturais; diz respeito à condição de vida, porquanto abrange saneamento básico, educação de qualidade, segurança pública, meio de transporte coletivo higienizado e dentro das condições adequadas de funcionamento, semáforos sincronizados.

Nesse sentido, a compreensão do meio ambiente diz respeito à compreensão da própria natureza, das práticas sociais, das ideologias e das culturas, ou seja, das formas de apropriação da sociedade humana e das relações de interação dentro dela. Sendo assim o patrimônio cultural integra o meio ambiente, sendo parte integrante do mesmo.

2.7. Paisagem

A paisagem, enquanto um espaço percebido traz consigo diversas marcas que remetem à memória. “Para o estudioso de urbanismo Philippe Panerai, a paisagem pode definir-se como um território constituído historicamente” (MACIEL, 2008, p. 56).

A relação entre escala, forma, função e produção de sentido, que constitui a paisagem, pode ser entendida como um bem de valor patrimonial, em razão dos elementos que a compõem. Por via de regra, os locais considerados mais valorosos, em termos de patrimônio urbano, cultural ou ambiental, estão vinculados à evolução da cidade. Desta forma, constituem testemunhos ou referências de tempos passados (MELO, 2008, p. 51).

A noção de paisagem está presente na memória do ser humano antes mesmo da elaboração do conceito.

Para Milton Santos (1997, p.83), paisagem diz respeito ao “conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações

localizadas entre o homem e a natureza", ou ainda, a paisagem se dá como conjunto de objetos reais concretos.

Segundo Oliveira; Anjos e Leite (2008), a paisagem está associada à passagem do tempo sobre um determinado local, às percepções das formas e do mundo. Essa percepção passa pela visão que nos conduz a múltiplos processamentos de informações percebidas no meio, onde o arranjo espacial das formas que configura uma paisagem é tão importante quanto o processo cultural que lhe é apropriado.

De acordo com Santos (1982), a paisagem pode ser entendida como o resultado de uma acumulação de tempos. É a forma espacial presente, testemunho de formas passadas que poderão persistir ou não.

Dentro da diversidade conceitual em que se encontra o termo, Schier (2003), citando Bertrand (1971), acredita que

a paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É uma determinada porção do espaço, resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução (BERTRAND, 1971 *apud* SCHIER, 2003, s/p).

A paisagem está relacionada à espacialidade e à heterogeneidade do espaço onde o homem habita e ainda,

a palavra paisagem possui, assim, conotações diversas em função do contexto e da pessoa que a usa [...]. Apesar da diversidade de conceitos, a noção de espaço aberto, espaço “vivenciado” ou de espaço de inter-relação do homem com o seu meio ambiente está imbuída na maior parte dessas definições. Esse espaço é vivenciado de diferentes formas, através de uma projeção de sentimentos ou emoções pessoais, da contemplação de uma beleza cênica, da organização ou planejamento da ocupação territorial, da domesticação ou modificação da natureza segundo padrões sociais, do entendimento das relações da biota com o seu ambiente, ou como cenário/palco de eventos históricos. A paisagem como noção de “espaço”, ganhando sentido ou utilidade através do olho ou da percepção de um observador, pode ser o conceito principal de confluência dessas diferentes “visões” (METZGER, 2001, p.2).

Não se trata mais da interação do homem com a natureza na paisagem, mas sim da forma intelectual nas quais diferentes grupos culturais apreendem e interpretam a paisagem, construindo os seus marcos e significados. Nesta perspectiva, ela pode ser entendida como a consolidação e efetivação de ideias dentro de determinados sistemas de significação. Assim ela é humanizada não apenas pela ação humana como também

pelo pensar - ou seja, a paisagem pode ser compreendida como uma representação cultural construída pelo homem.

Nessa perspectiva, o significado e a representatividade da paisagem perpassam os aspectos puramente formais dos elementos que a compõem, na medida que a sua assimilação resulta também da percepção de cada indivíduo em seu processo cognitivo, mediado por um filtro cultural e por valores simbólicos, como representações do seu imaginário. Desta forma, pode-se afirmar que, pensar em patrimônio cultural significa incorporar as paisagens e que os bens culturais materiais e imateriais, estão inseridos e compõem as referências paisagísticas.

2.8. Memória

Uma construção histórica é um produto coletivo da vida humana, é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento em seu sentido amplo, bem como a forma como esse conhecimento é expresso. E, nesse sentido, podemos dizer que os bens culturais são preservados em função dos sentidos que despertam e dos vínculos que estes mantêm com as identidades culturais.

É por meio da memória que se encontram aspectos que determinada sociedade reconhece como elementos próprios de sua história, da tipologia do espaço onde vive, das paisagens naturais ou construídas.

Segundo Le Goff (1996), a memória é um elemento essencial da identidade individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje. Para muitos povos, a memória é um artifício fundamental para a sobrevivência e perpetuação de suas tradições.

Jacques Le Goff (1996) afirma ainda que a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Pierre Nora, citado por Le Goff, afirma que a memória coletiva pode ser definida como o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado (NORA, 1993 *apud* LE GOFF, 1996).

Para Le Goff (1996), a memória coletiva não é somente uma conquista: é também um

instrumento e um objeto de poder. São as sociedades - cuja memória social é, sobretudo, oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita -, que melhor permitem compreender a luta pela dominação da recordação e da tradição, vinda pela manifestação da memória.

A memória coletiva é um fator de grande relevância numa sociedade, pois é nessa memória que se busca resposta para as perguntas feitas sobre a origem de cada povo, bem como, sobre sua identidade cultural. Segundo Jacques Le Goff (1996), a memória conserva certas informações e possui inicialmente um conjunto de funções psíquicas, no qual o homem pode atualizar impressões ou informações passadas. Na memória, ocorrem negociações que, por meio de crenças, valores, rituais e instituições embutidas na própria sociedade, se transformam numa relação de forças antagônicas e de poder, que decidem o que deve ou não ser preservado.

A memória, do ponto de vista de Jacques Le Goff, estabelece um “vínculo” entre as gerações humanas e o “tempo histórico que as acompanha”. Tal vínculo, além de constituir um “elo afetivo” que possibilita aos cidadãos perceberem-se como “sujeitos da história”, plenos de direitos e deveres, os torna cômicos dos embates sociais que envolvem a própria paisagem, os lugares onde vivem, os espaços de produção e cultura. Sob essa ótica, Le Goff destaca que a “identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual e coletiva”; a partir do momento em que a sociedade se dispõe a “preservar e divulgar os seus bens culturais” dá-se início ao processo denominado pelo autor como a “construção do *ethos* cultural e de sua cidadania” (PELLEGRINI, 2006, p. 127).

Para Lucília de Almeida Neves Delgado (2006), história e memória, enredadas na trama da reconstrução temporal e espacial, contribuem para a consolidação do sentimento de pertencimento ou de não pertencimento dos sujeitos históricos, organizações, grupos, instituições, etnias e países.

Já para Almeida e Vasconcelos (2003), memória não é algo imutável e repetitivo, mas uma possibilidade de reflexão sobre o passado, por meio de sua representação do momento presente. Assim, a constituição de uma memória está intimamente relacionada com as transformações que o presente lhe confere na reelaboração do passado.

Nesse sentido, a memória gira em torno da relação passado-presente e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências lembradas, em função das mudanças, e ainda possibilita que os cidadãos percebam-se como sujeitos e

se façam sujeitos atuantes dentro de sua sociedade reconhecendo-se por meio da identidade.

Na perspectiva de Mericó (2001, p.254), a memória deve ser articulada com sustentabilidade quando está associada à *equidade inter e intrageração*, que se refere ao “atendimento das necessidades humanas”; à *equidade intergeração*, que se refere a “capacidade de as gerações presentes atenderem suas necessidades sem comprometer a capacidade de as gerações futuras fazerem o mesmo” e à *irreversibilidade e incertezas*, que dizem respeito às “alterações irreversíveis que afetam a qualidade de vida humana e a qualidade do desenvolvimento socioeconômico”.

De acordo com Fenelon (1993, p.34), é justamente com o senso de preservação da memória coletiva, analisada como condição indispensável à construção e solidez do sentido de cidadania, que o processo de ensino e aprendizagem de história deve se ocupar, principalmente ao proporcionar aos alunos o reconhecimento e a valorização dos elementos que compõem o patrimônio cultural. Os bens culturais de uma dada sociedade “[...] são os frutos de todos os saberes, todas as memórias de experiências humanas”.

Dessa forma, o direito à memória supõe que todos tenham acesso aos bens materiais e imateriais que representem as tradições, o passado, a história. A memória é um importante elo na construção da identidade e da cidadania cultural bem como a garantia de sustentabilidade desses bens, porque ela é o registro das histórias de vida, das experiências sociais e das lutas cotidianas, ao longo do tempo.

Nesse sentido, preservar o patrimônio cultural e, conseqüentemente, a memória, diz respeito à preservação do próprio indivíduo, ou seja, a preservação das referências histórico-culturais e da identidade surge como manutenção da própria condição humana. A partir do momento em que a memória é preservada, há por parte das gerações presentes a possibilidade de legar às gerações futuras a continuidade de sua história e de sua cultura, possibilitando a recriação e reafirmação de valores bem como criando alternativas econômicas de sobrevivência desses povos.

2.9. Identidade

A identidade está intimamente ligada ao termo patrimônio, pois o elemento determinante que define o conceito de patrimônio é a sua capacidade de representar simbolicamente uma identidade. Para compreender o sentido de identidade há a necessidade de se conceituar imaginário.

O sentido básico de imaginário encerra não apenas a ideia de acumulação como também a de processo de produção, de reprodução e de recepção da imagem.

Jacques Le Goff afirma que a primeira noção para seu conceito de imaginário é a de representação. Este vocábulo, de significação muito ampla, envolve todas as traduções mentais de uma realidade exterior percebida. A representação associa-se ao processo de apreensão da realidade. O imaginário pertence ao campo semântico da representação. Todavia, não deve ser entendido como simples reprodução dos objetos ou mera imagem reflexa do espírito, mas como tradução criadora, poética no sentido etimológico da palavra (LE GOFF, 1985 *apud* TEIXEIRA, 2003, p.54-55).

Barbier (1994), afirma em seu texto sobre o imaginário que o termo tem significados diferentes para cada pessoa. Para alguns, o termo imaginário pode significar uma produção de devaneios, de imagens fantásticas que transportam o indivíduo para longe das suas preocupações cotidianas ou como uma força criadora. Outros ainda o veem como parte fundamental para a construção da identidade do sujeito. Na última perspectiva, o imaginário está intimamente ligado ao termo identidade, pois ambos dizem respeito à construção e uma visão de mundo compartilhada.

“Nessa perspectiva, as identidades sociais são construídas pela história dos indivíduos, assim como são construtoras da sua história futura” - e mais: “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (SCHAFFEL, 2000, p.104-105).

As identidades são construídas culturalmente, isto é, organizadas em torno de um conjunto específico de valores cujos significados e usos compartilhados são marcados por códigos específicos de autoidentificação.

Para Delgado (2006), é no afloramento das lembranças e das construções das representações do passado que se dá de forma dinâmica a criação de identidades, por

meio das semelhanças e diferenças. Assim, identidades, para a autora, referem-se a atributos culturais, simbologias, experiências, hábitos, crenças, valores. Remetem a um elenco de variáveis em permanente construção.

Delgado (2006) afirma ainda que as identidades são representações coletivas contextualizadas e relativas a povos, comunidades, pessoas; sendo assim, não existem identidades sem alteridade e ou sem comparação.

Para Pollack (1992, p.5),

o sentimento de identidade é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros.

Galindo (2004) destaca como aspecto principal do conceito de identidade o reconhecimento que emana das relações sociais. Para ele, o indivíduo define-se a partir de como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social. Afirma ainda que a identidade está ligada diretamente à questão do reconhecimento, formado por dois polos - o do autorreconhecimento (como o sujeito que se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como o sujeito é reconhecido pelos outros).

Manuel Castells (2003, p.79) afirma que:

as identidades são construídas culturalmente, isto é, organizadas em torno de um conjunto específico de valores cujo significado e uso compartilhado são marcados por códigos específicos de auto-identificação: a comunidade de fiéis, os ícones do nacionalismo, a geografia do local.

Para Joaquim Santos (2002), é no processo histórico que as populações locais constroem sua identidade social e cultural. Uma identidade que nasce no cotidiano está presente no local e na atividade de trabalho, no lar, na família, na escola, na vizinhança e na rua, além dos hábitos, costumes e relações que as pessoas mantêm entre si e com indivíduos no lugar onde vivem.

Nesse sentido, considerar a identidade pressupõe compreender o ser humano como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive, ou seja, a formação de identidades baseia-se em aspectos que compõem a cultura de um determinado grupo de

peças, assim, a identidade pode ser definida pelo fator resultante de um processo contínuo de construção de sujeitos.

2.10. Cultura

A cultura e a memória são os principais fatores de coesão entre a identidade e o patrimônio.

Um dos autores que trabalha essa temática é Tylor. Machado (2002b), ao estudar esse autor afirma que o termo cultura passa a compreender todo o complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra habilidade ou tradição adquiridos pelo homem como elemento de uma sociedade, ou seja, a cultura passou a ser compreendida como tudo aquilo que independe de uma transmissão genética.

Laraia (2002), ao citar Geertz (1978), afirma que a antropologia busca compreender a cultura. Para ele, estudar a cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros de determinada cultura.

De acordo com Velho (2006), a cultura é um fenômeno abrangente que inclui todas as manifestações materiais e imateriais, expressas em crenças, valores, visões de mundo existentes em uma sociedade. Dessa forma, a cultura não é apenas acumulação de tradições sociais, mas uma construção de todo um sistema cognitivo feito por cada indivíduo, ela é um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais, portanto, interpretar as culturas significa interpretar símbolos, mitos, ritos.

Para Laraia (2002), a compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema que diz respeito à incansável reflexão humana.

Segundo Canclini (1983), todas as culturas, por mais simples que sejam, são dotadas de estruturas, possuem no seu interior coerência e sentido. Ou seja, o modo de ver o mundo, as análises de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais são frutos de uma herança cultural que diz respeito ao resultado da influência de determinada cultura.

Para Pellegrini (2006), o conceito antropológico de cultura refere-se a

todo conhecimento que a sociedade tem de si mesma, sobre outras sociedades, sobre o meio material em que vive e sobre sua própria existência. Este passou a abarcar também as maneiras de o ser humano existir, pensar e se expressar, bem como as manifestações simbólicas dos seus saberes, práticas artísticas e cerimoniais, sistemas de valores e tradições (PELLEGRINI, 2006, p. 117).

Nesse sentido, a cultura pode ser compreendida como um sistema de símbolos e significados, abrange categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento, e mais, está intimamente ligada à existência social de um povo, nas maneiras de conceber e organizar a vida social e seus aspectos materiais. Refere-se ao conhecimento, às ideias e às crenças, ou seja, todas as maneiras de existência humana.

Deste modo, podemos dizer que a cultura está presente no comportamento do homem e justifica as suas realizações; o ser humano age de acordo com os seus padrões culturais e, ao adquirir cultura, o homem passou a depender mais de um constante aprendizado. Portanto, a cultura tornou-se um processo acumulativo e dinâmico, resultante de toda a experiência de vida do ser humano.

2.11. O Patrimônio Cultural e o Desenvolvimento Local

O conceito de desenvolvimento local incorpora um conjunto de elementos fundamentais para vida dos seres humanos, como a capacidade criativa, os valores e potencialidades, formas de expressão cultural e de participação coletiva de uma dada comunidade. Os aspectos de desenvolvimento local vão além do econômico, estes se vinculam também ao desenvolvimento social, ambiental, cultural e político, ou seja, ao desenvolvimento humano. Em tal concepção, a identidade aparece como condição essencial a este desenvolvimento, aliada às articulações entre memória, história e, participação coletiva.

A sustentabilidade do desenvolvimento local é dada pelo desenvolvimento do ser humano que possibilita a constante inovação e renovação do processo de desenvolvimento econômico, social, cultural, político e institucional. “O desenvolvimento local vem se tornando uma questão de sobrevivência” (FRANCO, 2000 *apud* FARFUS; ROCHA; CARON, 2007, p. 78).

Segundo Costa e Cunha (2002), as mudanças assinaladas reforçam-se mutuamente, determinando uma nova forma de pensar o desenvolvimento, na qual se realça a importância da diferenciação, da cooperação, da participação e da obtenção de qualidade de vida similar àquela desfrutada pelas classes médias dos países mais ricos. Com isso, a realização efetiva do desenvolvimento adquire complexidade muito maior

do que o simples crescimento do produto e da renda. Trata-se de uma alteração que tem a ver com o modo pelo qual os atores sociais percebem melhorias em sua situação de vida, tanto individual como coletivamente.

Nesse sentido, o desenvolvimento local corresponde a um processo de melhoramento geral da qualidade de vida e do bem-estar de uma comunidade, pautado no respeito e consideração pelas reais necessidades e aspirações desse povo, assim como pela sua própria capacidade criativa, seus próprios valores e potencialidades, suas próprias formas de expressão cultural.

O desenvolvimento local não é apenas um processo de crescimento econômico, mas tem dimensões econômicas, sociais, culturais, ambientais, físico-territoriais, político-institucionais, científico-tecnológicos – que mantêm entre si um processo de interatividade e interdependência. É preciso que as pessoas tenham acesso à renda, à riqueza, ao conhecimento, ao poder, às informações (FRANCO, 2000 *apud* FARFUS; ROCHA; CARON, 2007, p. 30).

Para Augusto Franco (2000), a proposta do desenvolvimento local é rediscutir qualidade de vida, não pelo processo de acumulação, mas pela oportunidade de realização do ser humano na integridade de sua personalidade existencial.

Pensar o desenvolvimento local requer o envolvimento de diversas dimensões: econômica; social; cultural; ambiental e físico-territorial; político-institucional; e científico-tecnológica. Implica considerar os diferentes padrões de inter-relacionamento ativo dos diversos atores da sociedade. Nesse sentido importa, necessariamente, uma profunda transformação das relações sociais – não apenas dos processos técnicos de produção – mas também incluída a preservação ambiental, já que a incorporação dessa dimensão às estratégias, programas e projetos de desenvolvimento tem como objetivo assegurar melhores condições materiais e a sustentabilidade da sociedade, segundo as suas condições e vocações (TENÓRIO, 2004, p.1).

Para tanto, o desenvolvimento local, segundo Dowbor (2007), pode ser visto como a agregação de valores à qualidade de vida do cidadão que vive e se reproduz no espaço local. Acredita-se que a preservação do patrimônio e da memória coletiva é condição indispensável para a formação de uma identidade social, ou seja, para o reconhecimento de um conjunto de valores, atitudes e representações que dizem respeito ao sentimento de pertencimento de determinada comunidade.

Cabe destacar que a sociedade e o meio ambiente são partes integradas de uma mesma totalidade. A sociedade existe num meio ambiente e este só ganha sentido quando é integrado ao desenvolvimento social. Assim, a questão da preservação ambiental e

patrimonial deve ser tratada a partir do conceito de sustentabilidade entre as gerações, garantindo que todos possam ter acesso à memória e a identidade.

Segundo Jara (1999), o desenvolvimento sustentável representa uma perspectiva multidimensional e pressupõe um processo de mudança social e elevação das oportunidades da sociedade, compatibilizando, no tempo e no espaço, o crescimento e a eficiência econômica, a conservação ambiental, a qualidade de vida e a equidade social. Ou seja, esse tipo de desenvolvimento pressupõe uma visão sistêmica, abrangendo dimensões ambientais, econômicas, sociais, políticas e culturais, que se unem de forma dinâmica e que são consideradas no presente e no futuro, de forma a contemplar as futuras gerações.

Nesse sentido, a proteção e valorização do patrimônio devem ser inseridas na política de desenvolvimento local, levando a produzir a compreensão das limitações e potencialidades da própria realidade. O patrimônio cultural pode ser utilizado como um instrumento de transformação, ou seja, a partir dele, podem-se produzir sobre a realidade local conhecimentos que permitam promover um desenvolvimento vinculado às necessidades da sociedade, reconhecendo as condições históricas em que se forjaram muitas das suas premissas e articulando-as com as lutas pela qualidade de vida, pela preservação do meio ambiente, pelos direitos à pluralidade e, sobretudo, pelo direito à história.

O patrimônio cultural deve ser visto como um instrumento de formação de cidadania, pois, ao preservá-lo estaremos possibilitando a toda a sociedade o direito de conhecer e reconhecer suas raízes, estaremos permitindo que todas as gerações tenham acesso ao significado da história desenvolvendo assim um sentimento de pertencimento a partir da identidade e de suas memórias e isto, agregará valores que levarão à sustentabilidade ambiental, cultural e econômica de toda a sociedade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir serão apresentadas as referências metodológicas orientadoras do trabalho e o percurso de uma coleta de dados que buscou elucidar a prática de educação patrimonial na rede municipal de Belo Horizonte e também as concepções dos professores, sujeitos mediadores dessa prática educativa. Em seguida serão apresentados os dados e a discussão dos mesmos.

3.1. Referências Metodológicas da Pesquisa

O estudo desenvolvido foi inserido nas referências da pesquisa qualitativa. Esta tem como proposta a investigação do objeto de estudo de forma mais complexa e aprofundada, visando não apenas a uma aproximação com o objeto de pesquisa como também à compreensão da complexidade do fenômeno proposto.

Minayo (1982) diz que a pesquisa qualitativa requer uma aproximação entre sujeito e objeto. A metodologia qualitativa deve estar orientada pela possibilidade de compreender determinado fenômeno e de refletir sobre as questões que são objetivos do estudo. Tenta conceber as etapas da investigação e da análise como partes do processo social analisado. Assim, considera os instrumentos, os dados e a análise numa relação estreita com o pesquisador, e as contradições, como a própria essência dos problemas reais. Dessa forma, o objetivo do investigador qualitativo está na compreensão e na construção de significados de determinada temática.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Como objetivo proposto, esta pesquisa buscou analisar as práticas de ensino voltadas à educação patrimonial desenvolvida dentro das escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte pelos professores envolvidos no *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta* e no projeto *Onde Mora a Minha História?*. Buscou-se identificar a representação dessas práticas pedagógicas nas escolas e as características dessas experiências de educação patrimonial.

Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas estruturadas e semiestruturadas.

A entrevista pode ser

[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2007, p. 64).

Os dados obtidos foram confrontados e sistematizados a fim de ampliar a compreensão da situação-problema levantada por esta pesquisa.

3.2. O Processo de Coleta dos Dados

O processo inicial de aproximação do campo investigado foi iniciado, por meio de uma entrevista que possibilitou situar a temática no campo das escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Consistiu-se em uma entrevista semiestruturada realizada em maio de 2009 com a diretoria de Gerência de Patrimônio da Secretaria Municipal Adjunta de Regulação Urbana. Teve com objetivo obter informações sobre práticas de educação patrimonial em Belo Horizonte e uma melhor delimitação do terreno da pesquisa.

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa (TRIVINÓS, 2008, p. 146).

A entrevista semiestruturada permite conduzir a pesquisa de forma que o entrevistado fale sobre o tema sem se prender em questões fechadas que podem delimitar as possibilidades de elucidação das questões investigadas. Ela possibilita ao entrevistador conhecer algumas questões ainda não identificadas que poderão ser de suma importância para a pesquisa.

O segundo passo da coleta de dados consistiu em realizar entrevistas estruturadas com 17 dos 31 professores participantes do *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta*. Essas entrevistas foram realizadas visando contextualizar a prática de Educação Patrimonial no contexto do projeto e para identificar quais professores desenvolviam práticas significativas de educação patrimonial.

Ao final das entrevistas estruturadas, objetivava-se identificar práticas pedagógicas que pudessem ser observadas por meio de observação etnográfica. Entretanto, esta perspectiva não pôde ser concretizada porque nenhum dos entrevistados, no momento, estava desenvolvendo uma prática significativa de educação patrimonial que justificasse a observação etnográfica.

Esgotada a possibilidade de observação etnográfica de práticas significativas relacionadas com o *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta*, optou-se por abrir mão desse procedimento metodológico e ampliar a investigação, envolvendo também os professores que conduziram nas escolas da rede municipal as atividades propostas pelo projeto *Onde Mora a Minha História?*. Buscou-se verificar se esse projeto, que também teve como temática central a educação patrimonial, refletiu na prática dos professores, criando repercussões qualitativamente significativas na prática cotidiana, com desdobramento de educação patrimonial. Entretanto, também nesse projeto não foi possível identificar nenhuma prática em andamento que pudesse ser observada, devido aos limites colocados pelo calendário escolar. Contudo, foram realizadas entrevistas com cinco dos nove professores envolvidos com o projeto *Onde Mora a Minha História?*.

O terceiro e último momento deste trabalho consistiu na construção, a partir dos resultados da análise dos dados, de referenciais metodológicos que pudessem contribuir para o fortalecimento da educação patrimonial na educação fundamental. Construiu-se **uma proposta de curso de capacitação**, que pretende contribuir para a construção de mudanças na realidade investigada.

3.3. Apresentação e Discussão dos Dados

As informações que seguem foram fruto de entrevistas realizadas entre os meses de agosto a dezembro de 2009, objetivando identificar as práticas de ensino voltadas à educação patrimonial desenvolvidas pelos professores de escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, bem como levantar junto a estes professores a importância dessas práticas e sua representação no conjunto da prática escolar.

3.3.1. Conhecendo o Projeto Paisagem de BH: uma descoberta

O *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta* foi desenvolvido pela Gerência de Patrimônio da Secretaria Municipal Adjunta de Regulação Urbana, pelo Projeto Guernica e pela SMED, por meio do núcleo Cidade e Meio Ambiente. De acordo com Moreira e Resende (2005), a finalidade desse projeto foi impulsionar nas escolas da Rede Municipal uma reflexão continuada das questões que envolvem o patrimônio urbano, refletindo sobre alguns lugares da cidade, suas formas de ocupação e apropriação.

Segundo documento interno, “o objetivo central era realizar um trabalho de formação com os professores da Rede Municipal de Educação, para o desenvolvimento de trabalhos de percepção urbana com os estudantes” (SMCBH, 2008, p. 1).

Este projeto teve início em 2003 e, sua última edição foi realizada em 2008, quando contou com a participação de 31 professores que, a partir de um convite extensivo a todas as escolas da rede municipal, demonstraram interesse em participar do projeto.

No decorrer deste projeto,

a formação de estudantes e professores acerca das questões que envolvem a proteção e a preservação do patrimônio urbano de Belo Horizonte realiza-se de maneira convergente. A metodologia de trabalho é apresentada aos professores em quatro encontros e, neles uma série de atividades com os estudantes são planejadas, posteriormente realizadas no cotidiano escolar e avaliadas coletivamente pelo grupo participante (SMCBH, 2008, p. 1).

Durante o ano de 2008 (edição de análise desta pesquisa), o projeto foi realizado em quatro encontros, sendo que o primeiro consistiu na escolha do lugar de referência e na elaboração de um mapa mental. Neste encontro buscava-se trabalhar com a turma “as diversas experiências que a cidade oferece aos sujeitos que nela vivem e transitam,

tomando como experiência a capacidade de troca, a construção de valores e a aprendizagem” (SMCBH, 2008, p. 1).

O lugar de referência “são lugares compartilhados pelas turmas de estudantes, localizados na região da escola ou em outro espaço da cidade” (SMCBH, 2008, p.1). Já o mapa mental consiste em “desenho elaborado individualmente, em que o estudante busca percepções e sentimentos de sua memória remota ou recente de determinado lugar” (SMCBH, 2008, p. 1).

O segundo encontro consistiu em uma visita ao lugar escolhido pela maioria dos alunos a partir da produção do mapa mental. Neste momento os alunos deveriam observar as características urbanas, ambientais e simbólicas do lugar, registrando todos os detalhes possíveis.

Durante o terceiro encontro, os alunos, orientados pela professora, deveriam construir um mapa coletivo bem como organizar um dossiê da visita inserindo os registros fotográficos do lugar.

O quarto e último encontro foi o momento de discussão do processo, bem como entrega das fotografias, dos dossiês e dos mapas coletivos.

Cabe ressaltar que a cada etapa realizada na escola os professores se reuniam na SMED com os responsáveis pelo projeto para tirarem dúvidas e para orientação da etapa seguinte.

Por meio das discussões com todos os professores envolvidos, o *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta* visou despertar as diferentes formas de representação com o intuito de dividir as diversas experiências, bem como “se apropriar do lugar de referência a partir do imaginário individual e coletivo” (SMCBH, 2008, p. 2).

Ao final das atividades do *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta* foi realizada uma exposição com todos os trabalhos em um evento denominado Mostra Plural.

3.3.2. O Projeto Onde Mora a Minha História?

O *Projeto Onde Mora a Minha História?* contemplou nove regionais administrativas de Belo Horizonte entre os anos de 2005 e 2008 e, foi realizado pelo Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB) em parceria com as escolas municipais daquelas regionais. A partir de 2007 contou com o patrocínio da Petrobrás.

A escolha das escolas participantes, no total de nove, foi orientada a partir dos seguintes critérios: participação sistemática das atividades oferecidas pelo MHAB, escolas que atendem alunos do próprio bairro de localização, escolas com ensino noturno e escolas integrantes da Escola Aberta.

Segundo o Relatório de Gestão (2009), a proposta consistiu em realizar uma pesquisa histórica sobre o bairro no qual a escola está inserida. Os objetivos deste projeto foram: promover e formalizar atividades voltadas para a identificação, a valorização e a proteção do patrimônio local, estimulando o cidadão a refletir historicamente sobre o local onde vive; despertar o sentimento de valorização e fortalecer o sentimento de pertença à cidade, bem como instrumentalizar os professores para o desenvolvimento de pesquisas históricas.

O projeto foi desenvolvido por alunos que, orientados pelos professores e coordenados por profissionais do MHAB, procuraram compreender o desenvolvimento do bairro associando-o ao desenvolvimento da cidade.

Neste projeto buscou-se “identificar os espaços, lugares, pessoas, redes de sociabilidade locais e valores que são referências para os moradores” (MHAB, 2009, p. 10).

A metodologia deste projeto consistiu em “atividades coordenadas pelo professor, a realização do mapa mental com os alunos, a visita ao museu, os trabalhos de pesquisa e de coleta de informações, além de elaboração do Caderno de Atividades e da exposição” (MHAB, 2009, p. 11).

A ligação entre os conteúdos disciplinares foi feita pelos os professores ao longo de todo o processo de construção do projeto, os principais eixos de discussões foram: aspectos ambientais, moradias, apropriação dos equipamentos públicos, patrimônio, desafios e potencialidades do local, entre outros.

Oliveira e Silva (2009) afirmam:

como se vê, os objetivos de interesse de escola e do museu se encontraram nesse projeto. Afinal, tanto o museu quanto a escola, órgãos públicos, são elementos/espacos constituintes de uma realidade/espaco mais amplo no qual estão inseridos (OLIVEIRA; SILVA, 2009, p. 36).

Segundo o Relatório de Gestão (2009), o grande envolvimento dos professores e o apoio incondicional da direção da escola garantiram o sucesso da iniciativa. O objetivo inicial que consistiu no levantamento da história dos bairros obteve grande êxito.

Ao final das atividades realizadas ao longo do projeto e de todas as informações coletadas, foram produzidas pelo MHAB exposições e Cadernos de Atividades sobre a história de cada um dos nove bairros investigados. Todas as informações produzidas ao longo deste trabalho foram incorporadas ao acervo do MHAB.

3.4. Análise dos Projetos

O *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta* visou a formação de estudantes e professores e se dividiu em quatro encontros de formação dos docentes. Foram desenvolvidas atividades com estudantes e o foco das discussões girava em torno da proteção e da preservação do patrimônio urbano de Belo Horizonte. Conceitos como paisagem e patrimônio cultural se fizeram presentes no desenvolver do projeto.

Ao trabalharem com as questões da paisagem, buscou-se associá-la às diversas marcas que remetem à memória, pois a paisagem incorpora heranças de um determinado tempo, que são representadas por uma forma espacial presente.

A metodologia adotada no desenvolver deste projeto tentou resgatar e respeitar os valores e memórias significativas para os envolvidos. Este projeto possui um conceito implícito de patrimônio cultural, porém foi desenvolvido apenas um exercício de sensibilização entre os professores e alunos; faltou nesta metodologia desenvolver de forma mais sistemática os conceitos tratados no projeto, tais como patrimônio, identidade, memória, paisagem, educação patrimonial. A ideia implícita de patrimônio foi trabalhada, mas os professores não alcançaram o conceito de patrimônio, o que os levou a ter dificuldades para dar continuidade às atividades aprendidas.

Já o *Projeto Onde Mora a Minha História?* teve como objetivo instrumentalizar os professores para que estes despertassem nos alunos o sentimento de valorização e fortalecimento de pertença à cidade identificando os lugares de referência e, ao buscarem os locais significativos, estivessem identificando lugares.

“O lugar é um centro de significados construídos pela experiência” (TUAN, 1975, p.152). Trata-se na realidade de referenciais afetivos, os quais desenvolvemos ao longo de nossas vidas, a partir da convivência nos locais e com o outro. Lugares são locais ressignificados pela objetividade de seus habitantes e/ou usuários, eles são carregados de sensações emotivas. Nas palavras de Buttimer (1985, p. 228), “lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas”.

Segundo Yáziği (2002), a afirmação da personalidade do lugar, composta do arranjo de múltiplas identidades humanas e do mundo natural, se justifica como referenciais para a vida cotidiana e como sentimento de pertença.

O lugar corresponde ao redimensionamento do espaço dotado de sensações, afeição, sentimentos e referências da experiência vivida, este é possível de ser compreendido por meio da memória. Sua leitura se une aos laços de sentimentos e significados, consolidando assim a relação entre o homem e o meio ambiente, possibilitando, por meio da percepção, reconhecer as diferentes formas de compreender o lugar.

A metodologia adotada no desenvolvimento desse projeto tentou resgatar e respeitar os valores e memórias a partir dos lugares de referência. A utilização dos mapas mentais revelou as diferentes formas de perceber o lugar.

Os mapas mentais não são meras “fotografias” do meio ambiente. Eles integram também experiências, anteriores e interiores, padrões culturais, expectativas, sonhos, formas de organização sócio-econômica, estruturas de pensamento e de comportamento das pessoas e grupos que os elaboram quanto com elementos concretos [...], os mapas mentais são representações simbólicas que dão significado social aos elementos físicos do espaço e orientam a sua utilização pelos grupos humanos (AMADO; FIGUEIREDO, 1998, p. 33).

O projeto buscou despertar o sentimento de preservação do patrimônio a partir do reconhecimento dos lugares e da história destes lugares.

Nesta ótica, perceber, interpretar e representar o meio ambiente também se torna uma lição de (re) descoberta, de (re) conhecimento, (re) construção, (re) velação da paisagem vivida, desestabilizando antigos níveis de cognição, estimulando outras experiências, percepções, sentimentos, emoções,

descobrimo outros ângulos da realidade ambiental, seja em relação à paisagem vivida, como em relação à individualidade e visibilidade dos espaços e lugares (GUIMARÃES, 2004, p. 9).

Entretanto, mesmo sendo construído e desenvolvido com o envolvimento dos professores, alunos e comunidade, quando o projeto termina, este não foi solidificado como prática no interior das escolas.

Um ponto importante a destacar é que ambos os projetos utilizaram da metodologia do mapa mental para o seu desenvolvimento. O mapa mental representa informações e conhecimentos. Seu objetivo é permitir e estimular a estruturação e a síntese, possibilitando a visão de todos os elementos relacionados em um mesmo campo visual, facilitando a evocação de conhecimento. Segundo Nogueira (2002), os mapas mentais são representações da realidade vivida. As diversas maneiras de percepção do espaço provocam uma gama de informações que, por sua vez, geram uma rede de significados ligados intimamente aos sentimentos de cada indivíduo. Neste sentido, as paisagens passam de um conjunto de estruturas meramente físicas, para fazer parte da construção do ser social, constituindo-se de um produto cultural.

A leitura do espaço por meio da memória produz uma possibilidade de reconhecimento do lugar a partir dos sentimentos ali presentes. A elaboração de mapas mentais constitui relevante instrumento de representação ambiental, revelador de memórias muito particulares, pensadas também em um cenário coletivo. Os mapas mentais são ferramentas que auxiliam a identificação das representações ambientais e culturais, revelando traços identitários que caracterizam o lugar.

Esta metodologia é muito interessante uma vez que permite assimilações e lembranças dos envolvidos, porém constata-se a necessidade de fortalecimento da formação dos professores para o desenvolvimento deste tipo de atividade, a fim de que tenham melhores condições e possibilidades pedagógicas de se apropriarem delas. Dessa forma, poderão desenvolver de forma consistente o conteúdo e as práticas propostas dentro de determinada atividade, ponto que não foi percebido no decorrer das entrevistas, já que os professores demonstraram insegurança em trabalhar as questões sobre patrimônio cultural.

3.5. A Discussão das Entrevistas

A fim de analisar as ressonâncias do *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta* e do projeto *Onde Mora a Minha História?* nas escolas em que foram desenvolvidos, foram realizadas entrevistas estruturadas com os professores participantes, com o intuito de identificar práticas significativas de educação patrimonial e a construção dos conceitos estruturantes pelos professores. Passa-se agora a destacar questões importantes levantadas no decorrer desta coleta de dados (ver estrutura das entrevistas no apêndice 7.3).

3.5.1. Identificação e Formação dos Professores Envolvidos na Pesquisa

Foram feitas entrevistas estruturadas com 17 dos 31 professores participantes do *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta*. Buscou-se o universo total dos professores envolvidos, mas quatro não se dispuseram a participar da pesquisa e, dez professores não foram encontrados, pois não eram mais docentes das escolas onde haviam participado do *Projeto Paisagem*. Como o número total passou de 31 para 21 professores, porque dez deles não mais participavam da rede municipal e, por isso, suas práticas não mais poderiam qualificar a prática de educação patrimonial nessa rede, o número de entrevistas (17 do total de 21 professores) foi plenamente satisfatório para se atingir o objetivo de entender as repercussões pedagógicas do Projeto na prática de educação patrimonial da rede municipal de Belo Horizonte.

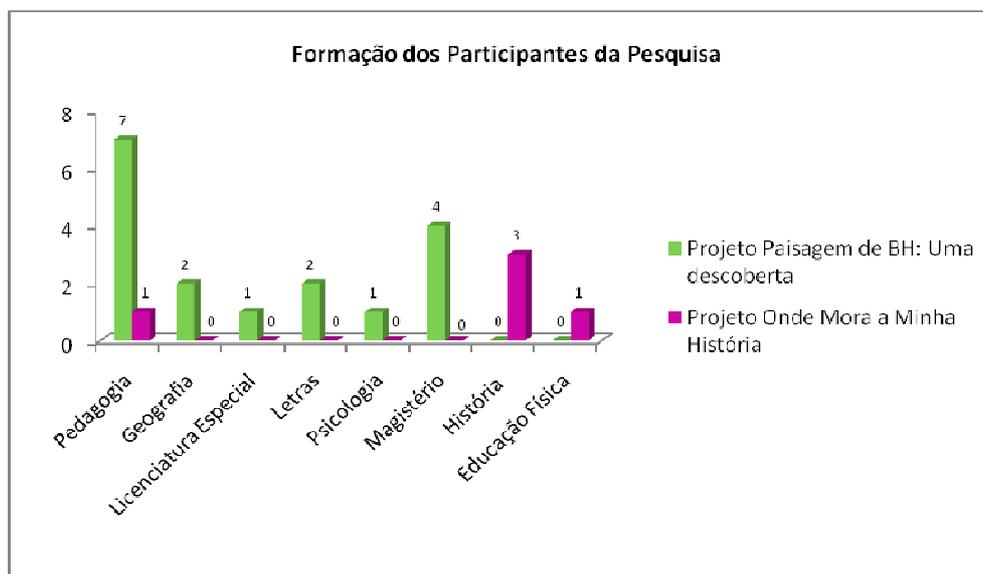
Já no projeto *Onde Mora a Minha História?* foram entrevistados cinco dos nove professores envolvidos neste projeto, ou seja, 55,5% do total. Todos os professores envolvidos foram procurados para serem entrevistados, porém quatro não foram encontrados, devido aos limites colocados pelo calendário escolar.

Quadro 1 - Identificação e Formação dos Professores Envolvidos

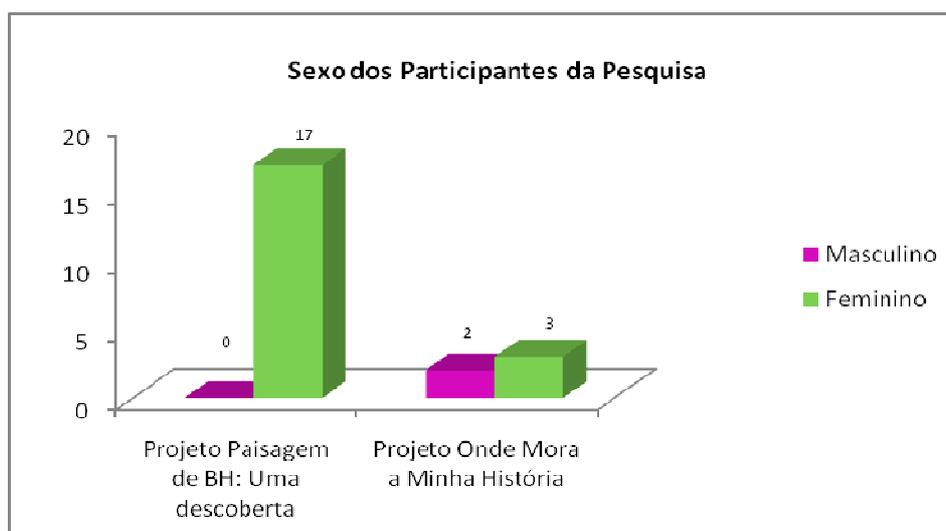
<i>Projeto Paisagem de BH: Uma descoberta</i>		<i>Projeto Onde Mora a Minha História?</i>	
Formação	Identificação dos Entrevistados	Formação	Identificação dos Entrevistados
Pedagogia	Acácia, Anis, Azálea, Ciclame, Clematite, Flor-de-Lis, Gérbera	Pedagogia	Íris
Geografia	Bonina, Gardênia	História	Cravo, Tulipa, Girassol
Licenciatura Especial	Camélia	Educação Física	Rosa
Letras	Dália, Fúcsia		
Psicologia	Hortênci		
Magistério	Açucena, Alfazema, Amarílis, Begônia		

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

O quadro 1 apresenta o nome dos professores entrevistados ao longo da coleta de dados, ressaltando-se que foram utilizados nomes fictícios para preservar suas identidades. Esse quadro apresenta a formação dos professores que pode ser melhor visualizado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Formação dos Participantes da Pesquisa

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Gráfico 2 – Sexo dos Participantes da Pesquisa

Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 2, dos 22 professores entrevistados apenas dois são homens. Esse dado confirma as informações apresentadas pelo Estudo Exploratório do Professor Brasileiro (2009), que traça o perfil dos professores no Brasil,

nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio (INEP, 2009, p. 22).

Outro ponto importante a ser observado é que, do total de entrevistados, 54,5% são formados em pedagogia (nível superior) e/ou magistério (nível médio). Esses cursos são voltados para a docência nas séries iniciais do curso fundamental ou para a educação infantil. Do mesmo total, apenas 31,8% possuem licenciatura em disciplinas específicas (História, Geografia e Letras) e 13,6% são formados em graduações com outras temáticas.

De acordo com dados do INEP (2009),

no que se refere à escolaridade dos professores da educação básica, os dados revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que correspondem a 68,4% do total. Daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente.

As áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%).

Dentre aqueles que possuem escolaridade de nível médio, 82,1% cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (INEP, 2009, p. 22).

Considerando o conjunto dos dados, e o fato, verificável a partir das estruturas curriculares, tanto as formações em pedagogia quanto em magistério têm-se caracterizado por um investimento maior nas temáticas mais gerais da educação, acarretando uma formação pouco aprofundada nas temáticas relacionadas com os conteúdos disciplinares científicos. Também devido às suas peculiaridades, as formações disciplinares específicas em história, geografia e letras se aproximam mais dos conteúdos relacionados com patrimônio cultural e apresentam maior potencial para um melhor desenvolvimento das temáticas relacionadas com a questão do patrimônio cultural. Já os professores com formação nas áreas das ciências naturais e/ou exatas possuem uma formação mais distanciada dos conteúdos relacionados com o patrimônio cultural.

Um dado importante levantado pelo INEP (2009) e que comprova o que foi descrito acima, é que a divisão da educação básica em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), cada uma com finalidades e características próprias, tem implicações nos perfis e nas condições em que atuam os docentes em cada uma delas. Dessa forma, esses profissionais estarão mais voltados para discussões muito próprias de cada área de formação.

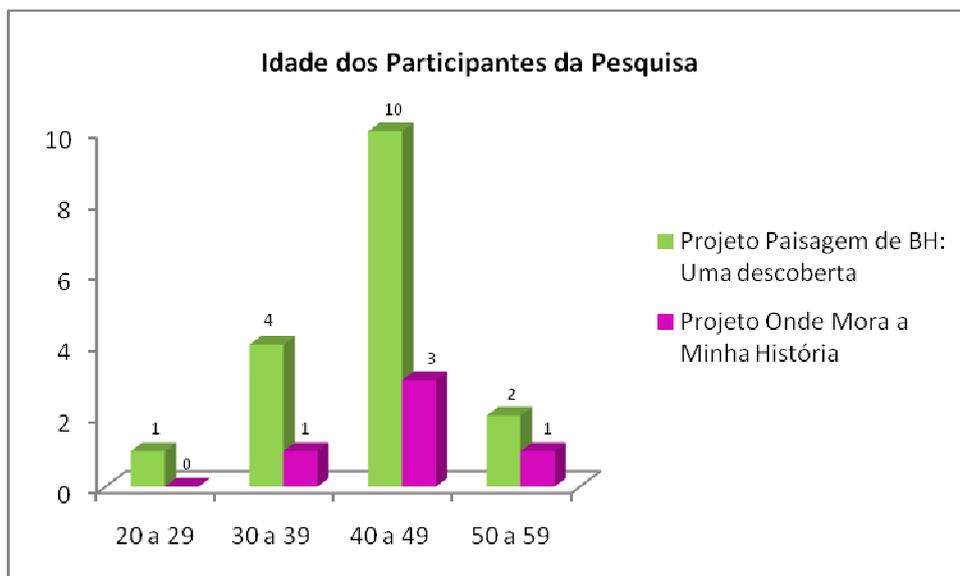
De acordo com Liston e Zeichner (1990), a formação de professores não está disposta para uma educação pluralista e, isso se deve em parte ao fato de que os formadores de professores em geral são produto de uma educação monocultural. Afirmam ainda que há a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino.

3.5.2 - Idade e Período de Formação dos Participantes da Pesquisa

“A formação dos professores corresponde ao instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (GARCÍA, 1999, p.11). Identificar a idade e o período de formação dos professores desta pesquisa

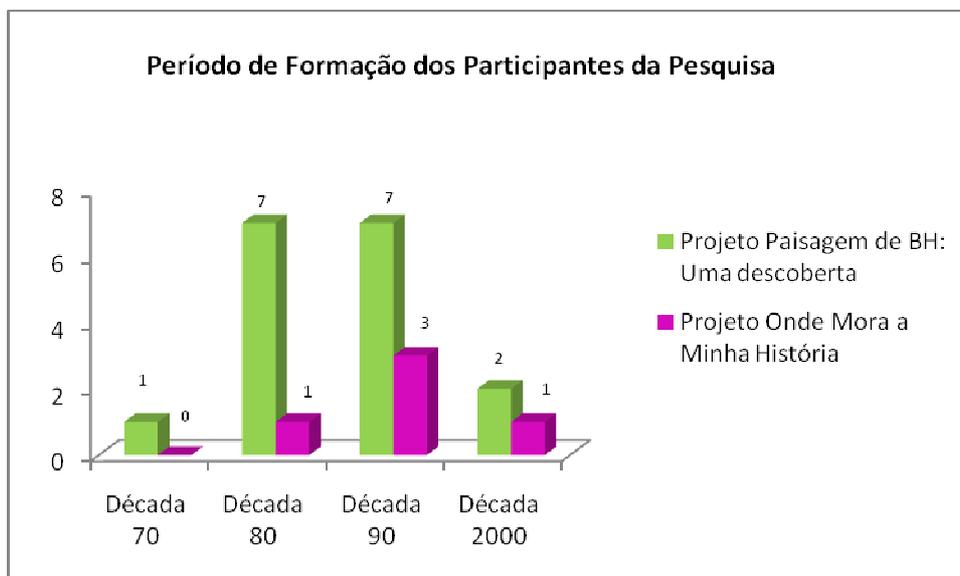
torna-se um fator importante para avaliar a sua formação e sua integração com a prática. Passa-se agora a apresentar a idade e o período de formação dos professores envolvidos nos projetos.

Gráfico 3 - Idade dos Participantes da Pesquisa



Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

Gráfico 4 – Período de Formação dos Participantes da Pesquisa



Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

De acordo com o gráfico 3, apenas um professor situa-se entre 20 e 29 anos, cinco têm idade entre 30 e 39 anos, 13 têm idade entre 40 e 49 anos e três possuem idade entre 50 e 59 anos.

Segundo os dados do INEP (2009),

outra característica dos professores brasileiros coletada pelo Censo Escolar 2007 é a idade. A distribuição dos professores por idade revela que 68% dos docentes têm mais de 33 anos de idade e que 55% estão na faixa de 30 a 45 anos. [...] A média de idade dos professores da educação básica é de 38 anos (INEP, 2009, p. 23-24).

É possível deduzir a partir do gráfico 4 que os professores mais velhos formaram-se na década de 70 a 80; e os professores mais jovens, entre 90 e 2000, apenas um professor formou-se na década de 70, oito professores concluíram seus estudos na década de 80, 10 professores se formaram na década de 90, e três concluíram sua formação nos anos de 2000. Cabe destacar que grande parte dos professores que participaram desta pesquisa não deram continuidade à sua formação, sendo que, dos 22 professores, apenas quatro fizeram pós-graduação lato sensu, e um cursa pós-graduação stricto sensu.

Nota-se que quanto maior a idade, mais remota é a formação do professor e mais dificuldades ele poderá ter para se adaptar às mudanças da legislação e às novas temáticas introduzidas no ensino básico. De acordo com as entrevistas realizadas, os professores que se formaram há mais tempo apresentam dificuldades em se expressar quando são questionados sobre temáticas, como patrimônio e educação patrimonial. Um dificultador também apresentado é a área de formação desses professores. Como exemplo, temos as professoras Acácia, Açucena e Amarílis que, além de terem como formação apenas o magistério, realizaram sua formação na década de 1980 e possuem pouca aproximação com a temática voltada para o patrimônio cultural.

Já os professores com formação a partir da década de 1990 demonstraram maior afinidade com as discussões apresentadas. Um dado interessante é que presenciaram em suas formações discussões sobre as novas mudanças na legislação brasileira, visto que a Constituição Brasileira data de 1988 e, os PCNs datam de 1997. Como exemplo, temos os professores Cravo, Tulipa e Girassol, que realizaram sua formação na década de 1990, e em cujos relatos identificamos uma maior aproximação com as temáticas sobre patrimônio e educação patrimonial.

Um dado interessante é que 19 dos 22 professores já estão inseridos na profissão há mais tempo e, 16 possuem idade a partir de 40 anos. Estes, segundo Huberman (1995), se encontram em período de desinvestimento. O autor afirma que o professor atravessa uma fase de desinvestimento nos períodos finais da carreira docente ou a partir dos 40

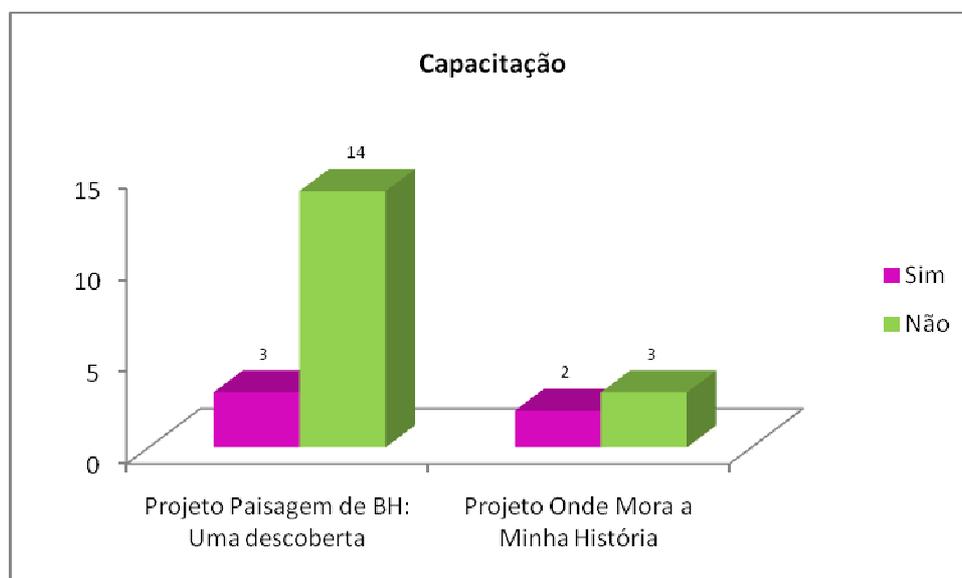
anos de idade e que nesta fase o trabalho perde centralidade em sua vida e eles diminuem a sua entrega e envolvimento profissional. Entretanto as formulações de Huberman não puderam ser comprovadas ou negadas nessas pesquisas.

De acordo com os dados das entrevistas, há grande dificuldade de o professor relacionar a teoria e a prática de hoje àquela vivenciada em seu curso de formação inicial. Nota-se que a idade dos professores somada ao período de formação refletem diretamente na forma como o professor orienta sua prática pedagógica. Segundo dados das entrevistas, parece haver entre os professores com formação mais antiga uma grande dificuldade de promover em sua prática uma mediação com as novas temáticas inseridas nas escolas e, isso acaba por interferir na sua forma de ensinar, pois ele ensina de acordo com sua perspectiva.

3.5.3 - Participação em Capacitação

A seguir será apresentada a análise referente à capacitação específica dos professores investigados referentes à temática de patrimônio e à educação patrimonial.

Gráfico 5 - Capacitação



Fonte: Dados de pesquisa, 2009.

A leitura do gráfico 5 nos mostra que 17 professores afirmam não terem participado de qualquer capacitação voltada para a temática do patrimônio ou educação patrimonial e, cinco professores afirmaram terem feito algum tipo de capacitação.

Passamos agora a observar as falas de alguns entrevistados que afirmaram terem feito alguma capacitação para que fosse possível entender as temáticas em questão:

Begônia: Sim. Tem várias coisas num curso que fiz, fizemos uma viagem, que acabei conhecendo vários lugares, que até então eu não conhecia, apesar de eu morar aqui em Belo Horizonte. E depois eu fiz o curso Paisagem de BH.

Clematite: Na verdade a formação que nós fizemos foi a partir desse projeto Paisagem de BH onde a Gerência de Patrimônio foi à Secretaria de Educação e fez o convite aos professores para participarem desse projeto. Então foi o meu contato com o patrimônio, foi né, na execução e na elaboração desse projeto.

Bonina: Já sim, pela Prefeitura de Sabará. Foi bem interessante, lá eles foram explicando o que era o patrimônio. Foi interessante porque eu achava que patrimônio era só museu, casa antiga e esses monumentos e não é, em Sabará, por exemplo, tem as Palmas da Igreja, o Festival de Orapronóbis, as festas religiosas, a culinária, é o patrimônio imaterial. A Secretaria de Educação de Sabará nesse curso frisou bem esse tipo de patrimônio e faz questão que os professores trabalhem com esse tema, que segundo o PCN é um tema transversal.

Ciclame: Fiz, é com na EJA BH com o pessoal do da prefeitura de Belo Horizonte mesmo.

Cravo: Nós tivemos uma formação com o grupo de história oral da UFMG que deu pra gente uma oficina sobre história oral, como fazer entrevista, essas coisas.

Girassol: Fiz, considerando a capacitação como um curso pequeno, fiz quando eu levei os alunos para uma visita ao Abílio Barreto, eu participei de uma formação, eu fiz, também participei de uma oficina na UFMG sobre educação patrimonial em museus, que eu me lembro são essas.

Observa-se que entre as falas anteriores dos professores que afirmaram terem feito capacitação, somente dois afirmam tê-la feito por meio do Projeto do qual participaram. O restante não identifica as etapas e orientações do projeto como uma capacitação. As capacitações citadas pelos professores são atividades externas às atividades realizadas ao longo do projeto. Alguns afirmam terem feito cursos ofertados por prefeituras ou

secretarias municipais de educação, um afirma ter feito uma formação pela UFMG e, outro afirma ter feito, além de uma oficina pela UFMG, uma formação pelo MHAB.

Alguns entrevistados afirmaram não terem feito qualquer capacitação.

Acácia: Não. O que nós fizemos foi só aquilo mesmo pela prefeitura, não teve mais nada.

Açucena: Não, eu só fiz aquele projeto da prefeitura no ano passado.

Anis: Não, de patrimônio não. A única coisa que a gente fez quando foi fazer o curso de paisagem foi o enfoque que a gente recebeu, no primeiro instante foi que ela colocou que o objetivo era estar tentando melhorar algum aspecto que a gente achasse que pudesse fazer, e talvez isso para eles fosse até mais interessante que fosse mais nas imediações onde a pessoa morasse.

Azálea: Não, eu fiz não foi bem um curso de capacitação, eu fiz um trabalho na verdade, lá em Diamantina e aí nós fizemos um curso, nosso curso de capacitação, aí nós recebemos algumas informações da escola que nos proporcionou isso. Mas o curso mesmo não.

Gardênia: Não. Só o projeto, mas não teve nada, nenhuma palestra, só mesmo os passos de como ia fazer as etapas do projeto.

Íris: Não, eu só fiz pesquisa na internet, busquei alguns livros, só pesquisa mesmo, não fiz nada formal.

Dos professores acima citados, cinco afirmam não terem feito qualquer tipo de capacitação, porém mencionam o projeto realizado, mas não o reconhecem como uma capacitação. Já uma professora afirma não ter feito coisa alguma, nem mesmo menciona o projeto em que participou, afirma ter buscado informações sozinha.

Um dado importante a observar é que, independentemente de os professores afirmarem ter feito capacitação ou não, grande parte deles não reconheceram as atividades e orientações dos dois projetos como uma formação ou capacitação, apesar de os dois projetos (*Paisagem de BH: uma descoberta* e *Onde Mora a Minha História?*) visarem à sensibilização para a temática do patrimônio cultural.

Cabe ressaltar que a formação continuada, segundo Senge (2002), é um processo de aprendizado e desenvolvimento contínuos, que possibilita à pessoa tornar-se reflexiva, crítica e agente de mudanças. Pode ser entendida como qualquer atividade que leva ao amadurecimento, reflexão, produção e análise sobre a determinada prática. Esse processo acontece durante toda a vida do indivíduo e visa propiciar condições de aquisição de conhecimentos para que ele atinja seu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-lhe um (re) ajuste frente às mudanças. No entanto, os professores entrevistados não demonstraram clareza nessa informação.

3.5.4 - Conceção sobre Patrimônio Cultural

A seguir serão apresentadas algumas falas dos professores, referentes às suas concepções sobre o conceito de patrimônio cultural. Essas falas foram divididas de forma a apresentar as diversas visões em relação ao mesmo conceito.

3.5.4.1 - Patrimônio Material e Imaterial

Cravo: Olha, patrimônio, na verdade, essa expressão, expressão patrimônio cultural é uma expressão muito abrangente [...] no meu entendimento você tem o patrimônio material edificado que são os prédios, os monumentos, tem o patrimônio imaterial que é intangível, que são as crenças, as festas, as danças, também podemos citar um patrimônio natural, os parques, enfim, é o conceito de patrimônio que no meu entender esses três tipos de patrimônio fazem parte do patrimônio cultural.

Girassol: Patrimônio cultural pra mim é todo aquele conjunto de materiais, sejam eles escritos, depoimentos orais, objetos, tudo aquilo que resgata um pouco da história, que conta a história de algum lugar, um pouco então, é um conceito amplo que não está ligado só nos materiais, mas também àquilo que é simbólico pra uma determinada localidade, sociedade.

As concepções dos professores acima são as mais próximas do que determina a Constituição Brasileira, que assim conceitua patrimônio:

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

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- V - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, s/p.).

Os professores reconhecem o conceito de patrimônio como algo amplo, mas compreendem que este conceito perpassa tanto o patrimônio material quanto o imaterial.

3.5.4.2 - Cultura e Memória

Acácia: *É uma coisa da cultura social, o que a gente procura preservar.*

Alfazema: *Patrimônio é uma coisa assim da gente, que tem uma história né? Uma coisa assim dos nossos antepassados que a gente cultiva, [...], principalmente na parte da lembrança [...].*

Amarílis: *[...] é a preservação de costumes antigos, [...] é uma história, a história do seu tempo.*

Gardênia: *É a história, conhecer o passado que faz parte da nossa vida, da nossa memória, é algo que ficou pra ser preservado, pra não ser esquecido, algo que lembra nosso passado.*

Anis: *Patrimônio é a nossa história né?*

Dália: *[...] patrimônio é alguma coisa que gerações passadas construíram né.*

Ciclame: *Aquilo que é de todos, que é de direito de todos né, o patrimônio é aquilo que é seu que é deles, que é o legado da humanidade né, é o nosso legado, legado do passado que nós deixamos para o futuro.*

Flor-de-Lis: *Tudo é um patrimônio cultural né, e as falas né das pessoas que vão passando, essas lendas, essas cantigas, costumes, danças né. [...] são as coisas que são passadas de geração pra geração e que a gente tem que tá preservando se não chega um momento que isso vai acabar né?*

Fúcsia: *É o patrimônio cultural pra mim é tudo que tá ligado a uma história né*

A partir das falas dos professores, podemos encontrar noções-chaves que nos levam ao conceito de patrimônio cultural. Em seus dizeres, os professores apontam algumas palavras que expressam sua compreensão em relação à cultura, costumes, história, legado.

Na visão de Costa (s/d, p.2) compreendemos que

os bens culturais que herdamos do passado e vivenciamos no presente contribuem para a formação da identidade, na formação de grupos, nas categorias sociais e no resgate à memória, permitindo estabelecer elos entre o pertencimento, a história e as raízes.

Costa (s/d, p.2) ainda afirma que

a significação cultural de um bem representa preservação do patrimônio cultural, é garantir que a sociedade tenha oportunidade de perceber e conhecer a si própria e a outra, por meio do patrimônio material, imaterial, arquitetônico ou edificado, ambiental ou natural, arqueológico, artístico, religioso ou sacro e da humanidade ou mundial.

Para Costa (s/d), o patrimônio cultural pressupõe uma relação reflexiva com o passado e com a tradição, remetendo à cultura, aos costumes e à história. Já os professores compreendem o patrimônio como ligado à memória e cultura. Apresentam algumas referências, revelam uma breve percepção, mas não conseguem conceituá-lo de forma consistente. Para eles, é a partir da memória que se compreende a preservação do patrimônio. As referências e/ou tradições fazem parte de determinado passado que depende dos elementos da memória para não ser esquecido. Memória é algo construído pelos seres humanos com o intuito de resguardar determinadas referências.

3.5.4.3 - Visão sem Contornos precisos sobre as Práticas e Conteúdo Escolar

Bonina: É uma conquista de todos os seres humanos é a genialidade do ser humano que conquistou ao longo do tempo.

Dália: O que eu acho é que patrimônio é tudo aquilo que é, pertence né ao povo e que faz parte assim da nossa vida.

Hortência: Uma coisa que todo mundo deve conhecer e respeitar, valorizar, cuidar. Tem que ficar pros próximos, para as gerações que virão.

Íris: Ah, eu entendo que é o que é deixado pra gente.

Rosa: *Uai, o que é nosso, a cultura que é nossa.*

Azálea: *Eu acho que é tudo que pertence à humanidade [...] Você tem ideia que patrimônio é um parque, uma cidade, e eu penso que patrimônio é tudo que tem valor pro homem.*

Camélia: *Quer dizer aquilo que é de todos, mas que tem certas restrições né de cuidado né, de preservação né, tudo aquilo que é da humanidade, de todo mundo.*

Clematite: *Eu penso que é uma é algo que é da sociedade [...], é uma valorização de tudo que é produzido pela sociedade e que se torna importante pra essa sociedade. Patrimônio é conhecimento acumulado pela sociedade.*

A partir da fala dos professores, identificamos uma visão pouco rigorosa sobre o patrimônio cultural, o qual pode ser qualquer coisa, uma vez que a ele se refere a tudo que pertença à humanidade, possua valor, ou tenha de ser respeitado e valorizado. Identificamos nas suas percepções uma falta de reflexão e rigor a respeito da temática do patrimônio - não o identificam como memória e/ou identidade -, pois, ao se referirem a valor, os professores podem incorporar coisas que possuam características muito diversas.

A visão dos professores acima citados pode ser confrontada com a compreensão de Arantes (1984, p.30), pois este afirma que se deve “definir o patrimônio em função do significado que possui para a população, reconhecendo que o elemento básico na percepção do significado de um bem cultural reside no uso que dele é feito pela sociedade”.

É interessante notar que, enquanto Arantes (1984) percebe o patrimônio como um elemento de percepção e de significado de determinado bem cultural, os professores o associam a qualquer coisa, não referenciando sua compreensão às raízes históricas, à memória e à identidade e, ao afirmarem que o patrimônio é algo que precisa ser preservado, esta concepção se torna vazia à medida que não fica claro o que deve ser preservado.

3.5.4.4 - Desconforto dos Docentes diante da Interferência do Estado em relação ao Conceito Oficial de Patrimônio

Begônia: [...] *eu não sei e se for pensar mesmo eu acho assim, uma coisa que deve ser aberta a comunidade, mas é uma coisa mais para área do governo né? O governo faz, o governo determina, ali vai ser um patrimônio cultural.*

Azálea: *A gente acha que é o que a prefeitura toma conta, o Estado, a Nação, o governo.*

Tulipa: *São bens, materiais ou não, que pertencem a todos e que deveriam estar ao alcance de todos, promovendo memória e fortalecendo o sentimento de pertença a uma sociedade.*

As professoras acima não manifestam sua concepção sobre patrimônio cultural, porém afirmam que este deveria ser aberto à população, envolvendo a participação de todos, contudo, afirmam que o patrimônio ainda é definido pelo Estado.

Corroborando com esta afirmação, Cunha (1992, p.30) afirma que

o que se quer destacar, entretanto, é a política cultural que orientou esta preservação: ao tentar apresentar somente esses registros e acervos, carregando nas tintas do seu significado como fator de unidade nacional, atuou como fator de solvência das contradições reais e retirou da memória o significado de luta social que ela possui. A preocupação em consagrar um patrimônio que acentuava apenas a presença do Estado, das instituições estabelecidas e classes sociais dirigentes, apagou marcas importantes do cotidiano e da experiência social vivenciada por grandes contingentes da população, alijada da reflexão para constituir-se em cultura.

Cunha (1992, p.11) ainda afirma que, se os registros da memória social constituem nosso objetivo de trabalho, é com a sociedade que temos de dialogar em primeiro lugar.

A definição de patrimônio cultural está ligada às raízes e à identidade de um povo. No entanto, ao avaliarmos a percepção dos professores, notamos que, em grande maioria, definem o patrimônio como algo deliberado pelo Estado, o que acaba por gerar imprecisão - e, conseqüentemente, crítica - quando apresentam resistência à ideia oficial de patrimônio cultural.

É importante destacar que, independentemente da concepção de patrimônio cultural adotada pelos professores, parte significativa deles o ligam, de forma intuitiva, a termos

comuns como cultura, memória, história, legado, reconhecimento. Alguns deles, entretanto, possuem maior aproximação com a concepção adotada pela Constituição de 1988 e outros já se distanciam desta concepção.

3.5.5 - Concepção sobre Educação Patrimonial

A seguir serão apresentadas algumas falas dos professores, divididas de forma a apresentar alguns enfoques sobre o conceito de educação patrimonial.

3.5.5.1- Respeito e Cuidado

Alfazema: A educação patrimonial é uma educação voltada assim né? A importância, a lembrança, como a gente deve trabalhar pra proteger, pra respeitar essas obras, evitar a pichação.

Amarílis: Pra mim é a preservação do patrimônio, pra gente cuidar, e ter curiosidade de saber o que é, que são as pessoas, como viveram (risos), o que significa aquilo.

Azálea: Eu acho que é isso, é ensinar, ajudar o aluno a concluir isso, que tudo tem que ser cuidado, preservado, tudo é importante, tudo tem seu valor.

Bonina: É valorizar mesmo, valorizar, respeitar, não depredar como o caso dos prédios, valorizar as festas e todas as coisas que são patrimônio. Manter a história viva, senão fica um povo sem passado.

Begônia: A primeira coisa é o respeito, e depois do respeito nós vamos ver como que foi feito né.

As falas acima traduzem uma visão voltada à necessidade de sensibilização sobre a importância de se manter uma relação harmoniosa com o patrimônio, quando dizem ser necessário primeiro trabalhar o respeito, porém os professores possuem uma visão reducionista do que vem a ser a educação patrimonial. A educação patrimonial diz respeito a um trabalho educacional que trata o patrimônio a partir da percepção da importância de preservação do patrimônio cultural. Essa percepção, além de trabalhar

questões como respeito e cuidado, abre novas perspectivas para preservação das memórias e das identidades locais.

3.5. 5.2 - Conhecimento/Sensibilização

Fúcsia: É a gente educar no caso os nossos alunos pra preservar esse patrimônio, então seria a educação, preservação, a partir do conhecimento, a partir do momento que você conhece você cuida né, você preserva, você não destrói. [...] Esse trabalho de conscientização que eu acredito ser importante como prática pedagógica desde a faixa etária já pequena pra eles já começarem a ter né essa noção do cuidar né.

Begônia: De onde que veio, porque foi feito, pra ver o trabalho de, de, de que fez, de que deu pra fazer aquilo, pra nós saber, senão nós, porque só assim sabemos valorizar alguma coisa sabe?

Hortência: Desenvolver nas pessoas o sentimento de valorização. Valorização de cada espaço, saber o que é patrimônio, pra que serve.

Cravo: [...] fazer com que as pessoas conheçam o patrimônio, seja o patrimônio material seja o patrimônio imaterial ou natural.

Cravo: pra que elas possam conhecer, pra que elas possam preservar, porque as pessoas só respeitam aquilo que conhecem e a educação cumpre um pouco esse papel de contribuir pra que as pessoas possam ta conhecendo uma forma de preservar [...].

Tulipa: É uma reflexão voltada para o reconhecimento da importância do patrimônio e para o reconhecimento de que esse patrimônio pertence a todos.

A partir das falas acima, podemos encontrar questões chaves que nos levam à compreensão desses professores sobre sua concepção de educação patrimonial, das quais se destacam: o conhecimento, a sensibilização para o cuidado, para a proteção, para a reflexão e a compreensão da origem daquele bem.

Quando se pensa em ensino, há a necessidade de ligá-lo à noção de construção de habilidades, e, neste caso, as habilidades sugeridas pelos professores destacados acima podem ser ligadas à reflexão, ao conhecimento, ou seja, ao saber agir em relação ao

patrimônio, de forma a produzir uma sensibilização para a preservação de bens culturais.

É interessante notar que Carsalade (2002, p.76), apresenta uma visão muito similar aos relatos dos professores quando afirma que

sendo a materialização viva da cultura e a fonte de informações e valores na qual se encontra imerso o aprendiz, o patrimônio cultural torna-se base para a construção de significados e, portanto, para o aprendizado. Liga-se à necessidade do aprendiz estabelecer uma forma de entendimento pessoal do mundo, atribuindo sentido aos conteúdos aprendidos, de forma a dotá-los de caráter significativo e ordenador.

Parreiras; Grunberg e Monteiro (1999, p.06), também reconhecem a educação patrimonial como um processo de conhecimento quando afirmam que a educação patrimonial é

um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia”, caracterizado por ser um “processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-o para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Nota-se que a concepção dos professores, mesmo que de forma intuitiva, pode ser ligada à visão dos autores citados, pois estes focam a percepção da importância de preservação do patrimônio buscando a apropriação dos bens culturais e visando a uma continuidade. Os professores, em suas falas, reconhecem a necessidade de conhecer e refletir sobre os bens culturais, à compreensão de sua importância. Compreender o significado dos bens culturais é um dos principais pontos para que esses bens possam ou não ser preservados. É somente a partir de informações básicas e da compreensão de determinado bem que se pode garantir a efetividade de sua preservação.

3.5.5.3 - Memória e Sustentabilidade

Camélia: É questão de, deixa eu ver a palavra aqui, da gente não perder a memória né.

Ciclame: [...] é educar o olhar para verem o passado e ver o presente e assim ver o futuro e respeitar e ver que nós fazemos parte dele né, que temos direito também a esse patrimônio né.

Os professores acima apresentam uma visão voltada ao conhecimento e ao reconhecimento da memória; e ainda, uma visão de sustentabilidade quando dizem que o olhar deve ser direcionado ao passado, ao presente e ao futuro, garantindo assim a sua preservação e o acesso de todos. Corroborando com a visão dos professores, Horta (2003, p.3), afirma que

a cultura é um processo eminentemente dinâmico, transmitido de geração em geração, que se aprende com os ancestrais e se cria e recria no cotidiano do presente, na solução dos pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam. Neste processo dinâmico de socialização, em que se aprende a fazer parte de um grupo social, o indivíduo constrói a própria identidade.

Dando sequência à visão de Horta (2003), Castriota (2009, p.15) reconhece que

só uma compreensão acurada dos valores percebidos pelos diversos “agentes” – valores esses que definem seus objetivos e motivam suas ações – pode nos fornecer uma perspectiva crítica para a gestão estratégica sustentável e de longo prazo para os bens culturais.

Considerando o conjunto de visões apresentadas, podemos constatar que a percepção dos professores se traduz em uma questão muito importante para a trajetória do patrimônio. Está subentendida nesses relatos uma identificação a partir das falas com questões voltadas para a sustentabilidade, a qual aparece como uma possibilidade que levará o indivíduo a uma melhor compreensão da cultura e da memória, gerando assim a possibilidade de preservação. A preservação do patrimônio cultural é vista como uma questão de cidadania e, como tal, é base para a construção da identidade cultural.

3.5.5.4 – Valorização e Sustentabilidade

Íris: Eu acho que não é só cuidar não, eu acho que é mais, é você contribuir pra aquilo, é por aí. [...] Cuidar porque faz parte de nossa cultura.

Rosa: Acho que seria ampliação do conhecimento disso né, [...] eu acho que é por aí né, buscar que eles vejam e conheçam e saibam né?

Flor-de-Lis: Educação patrimonial eu acho que é o que você tenta resguardar isso, valorizar essa esse patrimônio, seja ele físico ou cultural né. [...] Preservar porque é história.

Gardênia: *É trabalhar a educação para preservar o patrimônio, mostrar a importância, o cuidado.*

Gérbera: *Eu acho que seria uma coisa mais voltada para a escola, de conhecer a cidade, de valorizar, trabalhar com os alunos para tá valorizando, conhecendo, é um trabalho da escola.*

A percepção dos professores está muito ligada com o cuidado e, esse cuidado pode ser relacionado com a preservação de determinado bem.

Segundo Oriá (2008), a valorização e o conhecimento de um bem cultural que testemunhe a História ou a vida do país podem ajudar-nos a compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos. Esta percepção nos remete às questões ligadas à identidade, ou seja, às construções culturais produzidas pelos seres humanos.

Oriá (2008) ainda afirma que se deve considerar a preservação do patrimônio histórico como uma questão de cidadania, pois isso implica reconhecer que, como cidadãos, temos não só o direito à memória como também o dever de contribuir para a manutenção desse rico e valioso acervo cultural de nosso país.

O direito à memória, citado pelo autor, diz respeito à sustentabilidade da memória e do próprio patrimônio. Destruir o patrimônio cultural é destruir a memória inter e intrageracional, ou seja, a garantia de acesso à história por parte das futuras gerações. Sendo a memória um importante elo na construção da identidade e da cidadania cultural, preservar o patrimônio e, conseqüentemente, a memória, diz respeito à preservação do próprio indivíduo.

Nota-se que a concepção desses professores está ligada ao cuidado como condição essencial para a continuidade de determinado bem. Eles afirmam que é a partir do ato de cuidar que se garantirá a preservação e a continuidade tanto da história quanto da cultura, ou seja, haverá sustentabilidade.

Percebe-se que alguns professores possuem maior aproximação com a definição do conceito, sendo que outros possuem uma aproximação mais intuitiva sobre o seu sentido. Destaca-se que, independentemente da concepção de educação patrimonial e da visão intuitiva dos professores, parte significativa reconhece esse termo como algo

capaz de gerar reflexão a partir de questões sobre a memória, sobre a identidade e sobre a possibilidade de preservação.

3.5.6 - Abordagem dos Elementos do Processo de Ensino Ligados ao Tema

Aspectos como “definição de objetivos, seleção de conteúdos, técnicas e recursos de ensino, organização do processo de avaliação e escolha de técnicas avaliativas, planejamento de curso e de aulas constituem o núcleo da dimensão do processo de ensino” (MASETTO, 1997, p. 15).

3.5.6.1 - Metodologia de Ensino

Bonina: Posso aproveitar a estrutura do projeto e desenvolver outro projeto. Posso fazer trabalho de campo e aproveitar toda a estrutura para outro projeto.

Flor-de-Lis: Acho que todo tudo isso que envolve o trabalho foi interessante [...] a gente fazia pintura na praça, a gente ia pra praça, sentava lá e ficava desenhando, chegava aqui na escola a gente pegava aqueles esboços que eles tinham feito e faziam trabalhos ali, então eu acho que foi importante, foi muito legal né, pra mim também foi ótimo.

Gardênia: Foi bom pra aprender a trabalhar as questões do espaço, da paisagem com os alunos.

Camélia: Cada projeto que a gente trabalha a gente adquire mais experiência, aprende mais alguma coisa, sabe, cada coisa que a gente faz né, então assim a questão do mapa mental eu achei muito interessante é uma coisa que eu acho que eu nunca tinha trabalhado, nesse jeito. Posso utilizar isso.

Azálea: Pra minha prática eu acho que despertou mais em mim a intenção de levar o aluno pertinho pra ele ver, pra ele participar.

Nota-se que o ensino está inserido num processo projetado, pensado, com estratégias e finalidades. Dessa forma, cabe ressaltar que os professores citados percebem o trabalho desenvolvido como algo que veio incorporar-se à sua práxis, visto que entender a

prática pedagógica como uma construção constante permite aos docentes buscar melhorias para sua prática.

3.5.6.2 - Ensino/Aprendizagem

Begônia: Esse curso do jeito que é feito dá mais liberdade de comportamento, sabe eu sou mais rigorosa, que eu acho que tem que ser né? [...] Depois desse trabalho eu vi esse incentivo deles, aquela coisa de contribuição, espírito de colaboração sabe?

Íris: O que percebo (ensino) é que esse tipo de projeto é muito bom, pois integra a escola e a comunidade, os alunos participam (aprendizagem).

Clematite: Cada um pode contribuir com aquele conhecimento que ele já tem, que ele dá conta, então isso também foi muito legal e acho que tudo que vem que vem contribuir com o nosso trabalho, com certeza isso acrescenta e contribui.

Azálea: Pra minha prática eu acho que despertou mais em mim a intenção de levar o aluno pertinho pra ele ver, pra ele participar.

Os professores acima citados compreendem que desenvolver ações desse gênero os auxilia a melhorarem sua prática pedagógica, bem como avaliam a necessidade de aprofundá-la e enriquecê-la a fim de contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos, porém apenas reconhecer a importância dessa prática não é garantia de que a insiram em seu cotidiano de atuação.

Para Zabala (1998), oferecer elementos que possibilitem a análise dessas condições e, em caso de necessidade, que ajudem a modificá-las num sentido determinado, constitui um fato importante para gerar uma prática reflexiva e coerente.

3.5.6.3 - Aprendizagem Espontânea

Segundo Zabala (1998), as finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, compõem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica. Alguns professores apresentam concepções que se afastam das formulações deste autor, tais como:

Rosa: *Acho que qualquer projeto contribui, enriquece, amplia a história, é mais um ponto né, é um chão que os meninos não tinham e tem, é uma base pra qualquer formação né.*

Amarílis: *Pra mim isso, sim, acho que sim, acho que tudo é válido né? Acho que nada é por acaso, qualquer coisa que você fizer uma ida ali embaixo eu acho que você aprende alguma coisa.*

A análise dessas falas nos leva a perceber uma perspectiva espontânea da visão do processo de aprendizagem, o que difere do autor citado, pois a prática pedagógica, segundo o autor, requer uma reflexão na busca de melhorias do processo educativo.

Para Zabala (1998), os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

3.5.6.4 - Aprendizagem e Formação para a Cidadania

Como se constata em Masetto (1997), “o processo de aprendizagem se desenvolve em três dimensões: humana, político-social e técnica”. (MASETTO, 1997, p.14). Para este autor, “um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta o educando em sua totalidade pode fazer com que a escola desempenhe seu papel educativo” (MASETTO, 1997, p.22).

Ciclame: *Olha a grande importância disso é eles se reconhecerem como cidadãos e tomarem posse dos espaços que são seus por direito.*

Clematite: *Então, como eu falei, além dessa oportunidade de valorização da cidade [...] de valorizar os espaços da cidade de que é objetivo do projeto que acho que foi cumprido e isso foi importante pra eles, pelo trabalho coletivo e pela oportunidade a eles, é muito interessante ver essa troca entre eles.*

Dália: *Na questão da socialização também tá e do próprio conhecimento né, de você conhecer a sua cidade né, e saber se faz parte dela, que você tem direitos, que é direito você estar ali.*

Flor-de-Lis: *Essa questão de é ampliar o olhar deles pro entorno né [...] e também essa discussão sobre o papel né sobre essa questão de cobrar um espaço legal né no bairro onde mora.*

Tulipa: *Foi muito bom perceber o quanto as pessoas se interessam por sua própria história e como estão dispostas a trabalhar para resgatá-la e registrá-la.*

Segundo Zabala (1998), o objetivo da educação é favorecer a passagem das visões globais e, geralmente superficiais, para uma compreensão mais profunda da realidade por meio da análise.

Os professores acima descritos compreendem a necessidade de ampliação do conhecimento dos alunos ao destacarem que práticas como estas ampliam o olhar dos alunos e ainda os estimulam a se compreenderem como cidadãos. Um ponto muito interessante é que essa compreensão, pautada no desenvolvimento reflexivo por parte desses professores em sua prática, poderá alcançar avanços muito significativos no processo de ensino.

Para Masetto (1997), preservar e reproduzir a cultura e os conhecimentos da humanidade, crenças, valores e conquistas sociais, representam uma enorme possibilidade de desenvolvimento da capacidade de pensar e de criar soluções, desenvolvendo habilidades de mudanças na realidade, a partir da compreensão do ser humano e do sentido de cidadania, o que propiciará uma compreensão mais profunda da realidade por meio da análise.

3.5.7 - Condições e Possibilidades Pedagógicas

De acordo com Zabala (1998), a prática educativa pode ser interpretada não apenas a partir do que não faz relação a um modelo teórico, mas também como o resultado da adaptação às possibilidades reais do meio em que se realiza.

Passa-se a apresentar relatos dos professores em relação às condições pedagógicas e à importância atribuída por eles à realização da Educação Patrimonial ou a explicação da inexistência desta.

3.5.7.1 - Dificuldades Materiais de Ensino

Acácia: Mais o que envolve foi o que te falei um ônibus pra poder sair com esses meninos, a dificuldade mesmo. A dificuldade praticamente, que são muitos meninos e cada sala são vinte e cinco alunos, de manhã são quatro salas. A gente tem que organizar as saídas às vezes de ônibus, essas coisas, né?

Azálea: E bom que a prefeitura, ela nos dá esse suporte né? Trabalhei no Estado sete anos e é mais difícil né? A questão da verba é outras coisas que contribuem muito, eles mandam logo, e foi assim, tive uma sorte muito grande pra fazer isso.

Os relatos acima identificam as dificuldades que os professores enfrentam em seu dia-a-dia, quer sejam financeiras - para realização de determinada atividade -, quer sejam pela quantidade de alunos em sala.

3.5.7.2 - Dificuldades Materiais dos Alunos

Clematite: Porque muitos é, não tem essa oportunidade de sair do bairro, de ter esse acesso de passear pela cidade.

Fúcsia: Nós atendemos aqui uma faixa etária de meninos muito carentes né, então muitas das vezes os meninos não passeiam. [...] aí a demanda que surgiu muito era a financeira, que às vezes tem mais de um irmão, então eles não tem condição de pagar a locomoção.

Os trechos acima identificam as condições financeiras da maioria dos alunos que, segundo os professores, por questões materiais, não conseguem ter acesso a outros tipos de informação além das que são passadas em sala de aula, o que acaba por dificultar a realização de determinadas atividades.

Segundo Zabala (1998), o ensino parte da necessidade de se criarem condições que permitam ao aluno estar motivado para a aprendizagem e ser capaz de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos. Mesmo com dificuldades, os professores devem criar estratégias para que o ensino aconteça, levando em consideração as possibilidades que lhes são apresentadas.

Dália: Não é só o aluno da educação de jovens e adultos, nós professores também, tem muitos lugares que só fui conhecer porque eu fui com os alunos, porque se vive aquele dia-a-dia, aquela rotina sabe, do se não tem tempo de e dos lugares né.

O relato acima mostra as dificuldades materiais de ensino, no que concerne aos professores e aos alunos, o que se constitui em fatores das variáveis que intervêm, favorecendo ou obstaculizando a construção do conhecimento, e, neste caso específico, acabam por inviabilizar as práticas escolares nas escolas.

Acácia: Mas a cultura assim pra eles não, porque eles são pequenos, a gente até gostaria de ir mais é difícil, a gente vai nesses lugares, a gente explica pra eles mais (risos prolongados e ironia) coitado desses meninos fica difícil.

A professora faz questionamentos em relação à possibilidade cognitiva dos alunos das séries iniciais, de eles se aproximarem de atividades de educação patrimonial. Um ponto a destacar é que o professor, percebendo essas dificuldades do trabalho, deve direcionar sua didática a partir de estratégias que alcancem a temática pretendida, como por exemplo, álbuns de família, fotografias, desenhos, entre outros.

De acordo com Zabala (1998), toda unidade de intervenção deveria partir de uma situação próxima à realidade do aluno, que seja interessante para ele e lhe proponha questões às quais precisa dar resposta. Diz ainda que a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes.

Zabala (1998) ainda afirma que os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las ao sentido adequado.

Nota-se nos relatos apresentados que as dificuldades encontradas pelos professores são projetadas principalmente a partir das condições materiais, tais como dificuldades financeiras e de deslocamento, além também de outras questões, como a faixa etária. Essas dificuldades acabam por inviabilizar a aproximação com a temática ou até mesmo

provocam o desgaste do cotidiano, o que acaba por levar a um desinvestimento em iniciativas novas.

Nos relatos apresentados, podemos perceber que há necessidade de se dotar o ensino de significados, e determinar isso diz respeito às finalidades em relação às capacidades que são desenvolvidas ou que se pretende desenvolver. Tendo isso como base, é necessário trabalhar-se algo diferenciado a partir de determinada realidade, entendendo-se que esses métodos que partem de uma situação ou tema distinto podem ser motivadores.

Para Zabala (1998), o objetivo da educação consiste em aperfeiçoar a vida em todos seus aspectos, sem outras finalidades transcendentais. A finalidade da escola deve ser ensinar a pensar e a atuar de maneira inteligente e livre.

3. 5.8 - Ressonâncias dos Projetos

As falas abaixo apresentam como tem sido desenvolvida a temática do patrimônio dentro das escolas que participaram ou do *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta* ou do *Projeto Onde Mora a Minha História?*

Acácia: A gente trabalha as datas comemorativas.

Alfazema: A gente trabalha as datas comemorativas, a gente fala da importância do soldado, pra que serve o soldado brasileiro, damos a matriz pra eles colorirem as cores da bandeira, a cor verde que é a roupa do soldado, aí depois colocam, aí explicamos também que o soldado é pra defender e não pra lutar.

Amarílis: A gente tá sempre trabalhando como ter cuidado com as coisas da escola, com o jardim, lá embaixo na mesa na hora da merenda, pra eles terem cuidado, assim, entendeu? Não estragarem né, assim, com as portas, tem às vezes menino que chuta as portas, a gente sempre tá trabalhando com, assim, o patrimônio material aqui mesmo da escola. Os dias comemorativos a gente tem um calendário.

Begônia: Em relação ao respeito né? A questão do respeito, tem que respeitar o patrimônio né? Sobre a higiene, nunca andar sujo, nunca jogar o papelzinho no chão. Falo muito com eles a respeito da pichação. Mais no sentido de uma coisa mais solta.

Os professores acima apresentam algumas atividades que fazem parte de suas experiências. Ao destacarem como desenvolvem a temática do patrimônio e/ou da educação patrimonial, não alteram em nada a sua ação concreta e demonstram resquícios de práticas advindas dos Estudos Sociais. Nota-se que, mesmo esses professores, tendo participado de um projeto que discutia a sensibilização para o patrimônio, ainda não apresentam clareza em relação ao que pode ser inserido em sua prática cotidiana.

Este tipo de prática pedagógica é algo que existe desde a introdução dos Estudos sociais, proposta que, segundo Braga (2003), é decorrente de uma ideologia de estado e de formação da cidadania vinculada ao período do governo militar.

Neste período, tivemos uma prática na qual, gradativamente, os conteúdos geográficos e históricos foram enfraquecendo suas vinculações com as disciplinas científicas de referência (Geografia e História) e foram sendo introduzidas práticas doutrinárias ao que se denominou Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

A Educação Geográfica e **Histórica**, em decorrência dos Estudos Sociais, foi sendo diluída, esvaziada. Tornou-se uma prática amorfa, destituída de cientificidade e com um mínimo de conteúdo de ensino. Os Estudos Sociais foram superados, inclusive na legislação, após muita luta, sobretudo das entidades científico-culturais representativas dos profissionais da Geografia e da História. Mesmo não sendo verídico afirmar que todas as práticas em torno da proposta dos Estudos Sociais tiveram as características situadas, é correto afirmar que elas foram dominantes e que deixaram registros na tradição didática da educação geográfica e **histórica** na escola elementar (BRAGA, 2003, p. 81, **grifos nossos**).

Cabe destacar que alguns professores, impulsionados pelo projeto do qual participaram, destacam que:

Ciclame: Estamos trabalhando o projeto Conhecendo o Barreiro conhecendo BH e nele engloba é conhecer né o patrimônio. Dentro desse projeto e já fiz várias visitas de campo este ano levando todos pra conhecer espaços de Belo Horizonte que eles não conheciam.

Clematite: Nosso trabalho como eu disse é de valorização da comunidade [...] essa agressão que o meio ambiente vem sofrendo em função do crescimento tem impactado o meio ambiente, então a gente tem pensado muito nisso, de uma forma ou de outra, não é especificamente patrimônio, mais é um trabalho voltado pra essa questão da cidade e especificamente do bairro.

Dália: *Nós fizemos um trabalho assim, a história de Belo Horizonte, então nesse sentido, viu-se muita coisa [...] eles fizeram um tour por Belo Horizonte, nesse sentido de vez em quando fazemos sim.*

Percebe-se que, alguns professores, a partir da experiência advinda dos projetos, já conseguem inserir em sua prática ações de sensibilização para as questões da cidade e da própria história. Um ponto importante a destacar é que atividades voltadas para questões sobre o patrimônio não ocorrem na maioria das vezes por falta de formação específica capaz de auxiliar os professores para discussões voltadas à dimensão sócio-histórica do ser humano. Falta compreensão por parte dos professores analisados, mas também falta uma formação que seja capaz de orientar para o trabalho com temáticas transversais. Destaca-se também que há falhas no processo de desenvolvimento dos projetos analisados, pois os mesmos sensibilizaram para a temática do patrimônio, mas não desenvolveram uma discussão conceitual.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja imprescindível desenvolver questões voltadas para o patrimônio cultural no cotidiano escolar, no decorrer desta pesquisa evidenciou-se que, mesmo participando de projetos que objetivam estimular o desenvolvimento da educação patrimonial na escola e formar os professores para essa prática, a maioria dos professores ainda apresenta uma aproximação bastante precária dos conceitos que fundamentam essa perspectiva pedagógica. Os professores apresentaram uma compreensão, frágil dos termos o que tem criado dificuldades para torná-los experiências pedagógicas.

Esta mostrou que tanto o *Projeto Paisagem de BH: uma descoberta* quanto o projeto *Onde Mora a Minha História?* foram projetos de suma importância para firmar a perspectiva da educação patrimonial na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Os projetos buscaram afirmar valores e memórias relacionadas ao patrimônio cultural, para consolidar a perspectiva da educação patrimonial nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Observou-se que, mesmo tendo iniciado um exercício de sensibilização envolvendo professores e alunos, faltou aos dois projetos aprofundar as discussões que pudessem construir a base teórico-conceitual sobre os seguintes termos: patrimônio cultural, educação patrimonial, identidade, memória, paisagem, lugar e meio ambiente.

Nota-se que parte significativa dos docentes conceitua o termo de forma intuitiva. Ainda assim, grande parte dos docentes liga o conceito a termos comuns, como cultura, memória, história, legado, reconhecimento. Cabe destacar que alguns professores, principalmente aqueles com graduação em história, possuem uma maior aproximação da concepção de patrimônio assumida nesse trabalho.

De acordo com a fala dos professores entrevistados, percebemos que há uma predominância da visão espontaneista dos conteúdos escolares e de aprendizagem. Predomina na fala dos docentes uma visão que desconsidera o currículo como referência orientadora do fazer escolar e uma visão de que a aprendizagem de qualquer conteúdo e de qualquer forma é bem-vinda. Há por parte dos professores a secundarização do planejamento de ensino ao afirmarem que qualquer coisa que se faça está bom, ou seja, os professores, ao afirmarem isto, ignoram os objetivos e as proposições do planejamento do ensino.

Um dado importante a observar é que, independentemente de os professores afirmarem fazer ou não capacitação, grande parte deles não reconheceram as atividades e orientações dos dois projetos como atividades de formação.

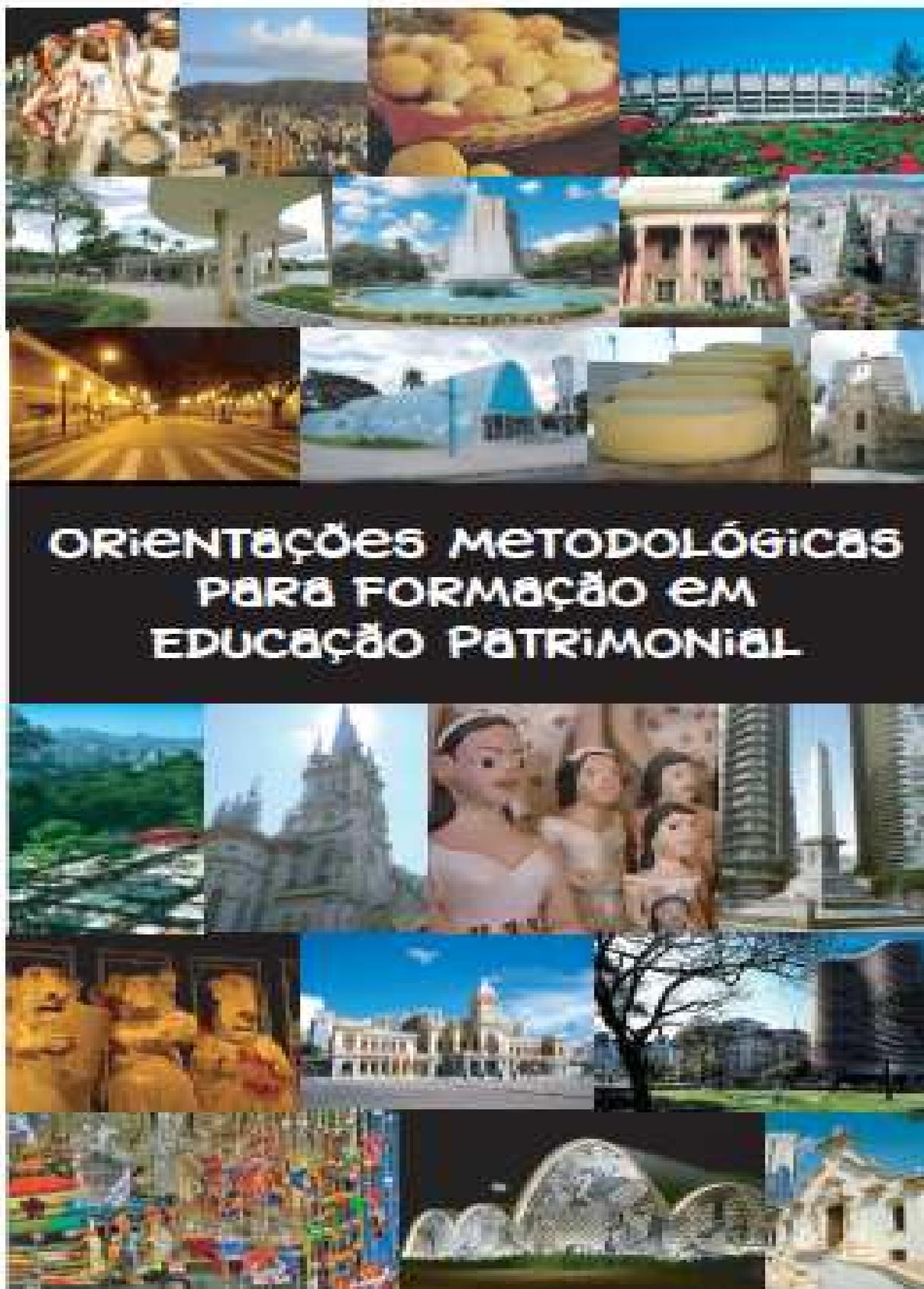
Outra questão a destacar é que não houve uma repercussão expressiva dos dois projetos investigados na prática dos professores. Estes apresentam dificuldades para construir alternativas metodológicas para a educação patrimonial na rede de ensino em questão. Isso nos permite afirmar que a maneira com que os projetos foram desenvolvidos não possibilitou a reorientação da prática nem ressignificou os conceitos estruturantes.

Diante disso, cabe às escolas e aos órgãos responsáveis pela formação dos professores projetar estratégias para a formação dos docentes, pois percebeu-se que os professores não desenvolvem a educação patrimonial em sua prática e apresentam carência de fundamentação teórica para fazê-lo.

É imprescindível que se pense em estratégias para a formação integral dos professores, para que estes possam desde o início da formação básica estimular e desenvolver a educação patrimonial na escola. Esta educação possibilitará a interpretação dos bens culturais, tornando-se um instrumento importante para valorizar e preservar o patrimônio. A educação patrimonial poderá vir a ser uma ferramenta para que os sujeitos se apropriem dos lugares e, suportes da memória nos processos educativos, a fim de desenvolver a sensibilidade dos educandos e dos cidadãos para a importância da preservação dos bens culturais.

Cabe ressaltar que o ensino e a aprendizagem na esfera do patrimônio devem considerar a sociedade como um universo histórico-social de cultura para que seja possível o desenvolvimento de reflexões em torno do significado coletivo e plural das experiências humanas e das políticas de preservação de suas memórias.

5 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO





Esta proposta busca contribuir para a construção de uma política pública de formação docente para trabalhar a Educação Patrimonial na escola básica. Sua elaboração está assentada nos resultados de uma pesquisa sobre educação patrimonial realizada junto aos professores da educação infantil e fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Ela busca apropriar-se dos avanços e equacionar os limites e insuficiências levantadas na pesquisa.

Serão aqui apresentadas algumas orientações metodológicas para organização de um curso de formação continuada para os docentes da educação infantil e fundamental que crie referências para a construção de projetos de educação patrimonial com crianças e adolescentes. Todas as recomendações aqui apresentadas se baseiam nos dados da presente pesquisa, bem como nos dados da literatura consultada durante a pesquisa.

Formação em Educação Patrimonial

Orientações gerais para a organização dos grupos de estudo ou turmas:

- Em primeiro lugar, é desejável que os docentes sejam organizados em grupos ou turmas segundo as regionais administrativas de localização das escolas onde exercem a docência. Esse critério busca evitar deslocamentos extras dos docentes e facilitar o acesso dos mesmos, para evitar que a atividade de formação resulte na queda da qualidade das condições de trabalho dos docentes e, ao mesmo tempo, desestimele a adesão dos mesmos que deve ser livre.
- Em segundo, mas não menos importante, a coincidência dos espaços de formação continuada e docência deve ser observada, pois, devem ser trabalhados nas atividades de investigação os objetos culturais possíveis de serem conhecidos pelas crianças e adolescentes, os objetos culturais das proximidades da escola.
- A formação docente deve acontecer separando os professores em dois níveis de ensino (professores da educação infantil e professores da educação fundamental).





Essa separação se torna necessária, uma vez que, os sujeitos da educação infantil são bastante diferenciados do ponto de vista de suas possibilidades cognitivas e sócio afetivas dos demais alunos da educação básica e isso coloca exigências quanto a abordagens de temas específicos para os dois grupos.

- É imprescindível que os grupos ou turmas sejam formados por docentes das diversas áreas do conhecimento e que a abordagem das temáticas seja feita na perspectiva interdisciplinar.

Etapas do desenvolvimento da proposta de Projetos de Educação Patrimonial:

1. Diagnóstico da percepção dos professores

Levantamento dos significados e vivências dos professores em relação aos conceitos estruturantes do tema.

Ao iniciar o trabalho nesta perspectiva, pretende-se tomar os docentes como sujeitos de seus próprios processos de formação e evitar o esvaziamento da atividade devido à falta de interesse dos docentes. Tem-se a hipótese de que desenvolvendo a proposta desta forma conseguiremos um envolvimento mais efetivo dos professores.

É muito importante conhecer o ponto de partida em relação à percepção do patrimônio cultural dos docentes, pois, isso significará apropriar das noções e/ou conceitos já construídos para (re) significá-los posteriormente.

As questões a serem identificadas devem se pensadas a partir dos eixos estruturantes da temática de patrimônio cultural, tais como: patrimônio cultural; educação patrimonial, memória, identidade, lugar, interdisciplinaridade, meio ambiente, paisagem, cultura, desenvolvimento local, sociedade, Estado e projeto de ensino.

Sugere-se que esta atividade deva ser dinâmica e acontecer em um encontro de 4 horas.





2. Problematização dos conceitos estruturantes à luz da experiência e da realidade

A problematização das noções ou conceitos apresentados pelos professores é muito importante, pois é a partir desta que serão elaboradas questões, problemas estruturantes para a abordagem dos eixos do curso e a partir delas será desenvolvida a instrumentalização teórico-conceitual em um próximo momento.

Este momento permitirá um diálogo entre os professores no sentido de identificar elementos constitutivos das noções até então construídos pelos professores além de construir as questões a serem desenvolvidas no processo de instrumentalização.

A sugestão é que a fase 2 aconteça em um encontro de 4 horas.

3. Instrumentalização teórico-conceitual

A instrumentalização teórica é a fase na qual os docentes poderão associar suas percepções às construções teóricas sobre os conceitos estruturantes, o que promoverá a reconstrução de seus significados iniciais. Isso, provavelmente, ocorrerá porque o conhecimento sistematizado aliado à percepção inicial torna-se um instrumento de releitura da realidade.

A instrumentalização deverá ocorrer ao longo de todo o curso, o que poderá provocar resultados mais eficazes em relação à compreensão dos professores. Na estruturação do processo devem-se abordar várias perspectivas, pois, dessa maneira será fornecido ao professor mais informações para que este interprete e faça as relações necessárias com suas concepções e práticas.

A instrumentalização pode ocorrer por meio de estratégias diversas: debates, aulas expositivas dialogadas, produção de textos, entre outros. Vale salientar que conhecer as particularidades do público alvo é muito importante no planejamento desta proposta.

Para o desenvolvimento da instrumentalização teórico-conceitual sugere-se que sejam utilizadas as produções sobre os conceitos estruturantes dos seguintes autores:





Carlos (1996); Delgado (2006); Dowbor (2007); Franco (2000); Laraia (2002); Mericó (2001); Parreiras, Grunberg, Monteiro (1999); Reigota (1998); Santos (2002); Santos (1992); Schier (2003); Yázigi (2003); Zabala (1998); entre outros.

A sugestão é que esta atividade aconteça em três ou quatro encontros de 4 horas.

4. Levantamento de objetos culturais possíveis de serem focalizados em projetos de ensino

Os objetos culturais materiais e imateriais podem ser utilizados como fontes de informação sobre a rede de relações sociais e o contexto histórico em que foram produzidos, bem como podem ser utilizados para a compreensão “do sistema de relações e conexões existentes no cotidiano, nas edificações, nos conjuntos de habitações, nas cidades, nas paisagens, nas manifestações culturais, festivas ou religiosas” (PARREIRAS; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.9).

Desenvolver uma metodologia apropriada que promova a percepção e a compreensão dos fenômenos culturais é imprescindível para que aconteçam de fato atividades envolvendo o patrimônio cultural nas escolas.

É desejável que a identificação dos objetos culturais reconhecidos e/ou valorizados contemple fundamentalmente a regional do docente e, caso os professores não consigam fazer o levantamento dos objetos culturais mais importantes da região e/ou de Belo Horizonte, a coordenação do curso deverá apresentar uma proposta.

A metodologia da Educação Patrimonial deverá ser desenvolvida preferencialmente levando-se em consideração as características da região. Para tanto, podem ser desenvolvidos: trabalho de campo, pesquisa na literatura específica, construção de mapas mentais, observação orientada de algum objeto cultural, entrevistas com moradores mais antigos e/ou pessoas relevantes que possam contribuir com a identificação dos objetos mais significativos, visita a museus e por fim a sistematização das informações coletadas.





● Procedimentos

O trabalho será realizado em locais definidos pelos professores levando-se em consideração à proximidade da escola e as maiores possibilidades de, após o trabalho de formação com os professores, esses possam desenvolver metodologia semelhante com seus respectivos alunos. O trabalho deverá resultar na identificação dos objetos culturais mais significativos da região.

Um dos procedimentos para identificar as percepções dos docentes sobre os objetos culturais a serem trabalhados com sugestão de metodologias pode ser a elaboração, com todos os docentes, de seus respectivos mapas mentais sobre os objetos culturais a serem focalizados.

Sugere-se que esta atividade aconteça em três encontros de 4 horas.

5. Síntese dos Conceitos Estruturantes

A partir da instrumentalização teórico-conceitual o professor deverá desenvolver uma síntese dos conceitos estruturantes da temática educação patrimonial. A partir desta síntese a coordenação do curso poderá verificar o nível de resignificação ocorrido nos grupos de docentes.

6. Levantamento e Discussão Bibliográfica dos Objetos Culturais a serem tratados no Curso

Neste momento, os docentes deverão fazer o levantamento e a discussão bibliográfica, de forma coletiva, dos objetos culturais eleitos para o desenvolvimento dos projetos de ensino a serem construídos. Deverá ser observado a história e todo o conteúdo do objeto cultural. A pesquisa poderá ser desenvolvida por meio das várias fontes, tais como: jornais, revistas, internet, livros, entrevistas com moradores. O objetivo deste levantamento é identificar as características mais relevantes do objeto cultural.





7. Construção de Projetos de Ensino

Após a realização das etapas anteriores os docentes deverão construir projetos de ensino adequados a cada uma das escolas e a seus alunos. Este projeto deverá contemplar a interdisciplinaridade a fim de possibilitar maior integração entre os docentes e as disciplinas.

8. Desenvolvimento de Projetos Experimentais de Ensino

Ao final os professores desenvolverão de forma experimental, em suas respectivas escolas, os projetos de educação patrimonial elaborados no processo de formação continuada.

9. Sistematização de experiências

O objetivo de uma sistematização segundo Eckert (2009) é facilitar que os atores se envolvam em processos de aprendizagem e de geração de novos conhecimentos a partir de experiências, dados e informações levantadas visando refletir sobre determinada ação.

A sistematização torna-se necessária para que não se perca nenhuma informação do desenvolvimento do projeto e para que haja o acompanhamento do processo. Este procedimento deverá acontecer ao longo de todo o desenvolvimento do projeto em encontros periódicos.

● Encontros periódicos

Ao serem iniciados os projetos experimentais pelos grupos de professores de cada uma das escolas, deverão ser agendadas reuniões periódicas para avaliação e acompanhamentos dos projetos em andamento.





10. Organização de uma publicação

Após a conclusão dos primeiros projetos de educação patrimonial nas escolas deverá ser organizada uma publicação objetivando socializar as experiências com o conjunto dos professores da rede municipal. O objetivo desta publicação é, além de registrar e dar acesso às experiências, auxiliar na perpetuação da memória local, valorizando a sensibilização e o envolvimento da comunidade a fim de criar uma identidade com os objetos culturais, bem como, o reconhecimento dos valores, atitudes e representações de determinada comunidade visando à garantia da sustentabilidade dos bens culturais e da história.

Referências Bibliográficas:

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOWBOR, Ladislau. *Educação e Apropriação da realidade local*. Estudos Avançados. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, vol.21, n. 60, p.75-92, ago. 2007.

ECKERT, Cordula. *Orientações para elaboração de sistematização de experiências*. Porto Alegre: EMATER/RS – ASCAR, 2008.

FRANCO, A. de. *Porquê precisamos do Desenvolvimento local integrado e sustentável*. Brasília: Instituto de política: Millennium, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 15 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Grupo Gestor (org.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação/Minas Gerais, 2002, 152p.

MERICÓ, Luiz Fernando Krieger. Políticas Públicas para a sustentabilidade. In: VIANA, G; SILVA, M. DINI, N (org). *O desafio da sustentabilidade um debate socioambiental no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001, p.251-262.





PARREIRAS, Maria de Lourdes Horta. (org.). GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1999, 66 p.

REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Milton. *1992 a redescoberta da natureza*. Revista Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, v. 6, no 14, jan/abril, 1992.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, vol. 9(1): 105-24, jan.- abr. 2002.

SCHIER, Raul Alfredo. *Trajetórias do Conceito de Paisagem na Geografia*. Curitiba: Editora UFPR, n. 7, 2003, p. 79-85.

YÁZIGI, Eduardo. Ampliando o conceito de lugar. In: YÁZIGI, Eduardo. *A alma do lugar: turismo, planejamento e cotidiano*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 29-49.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 104-15.

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998, p.147-189.

AMADO, J.; FIGUEIREDO, L.C. Da geografia da imaginação à geografia da experiência: mapas europeus dos séculos XV e XVI. In: *No tempo das caravelas*. São Paulo: Contexto, 1998, p.33-62.

ARANTES, Antônio Augusto. *Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BARBIER, René. *Sobre o imaginário*. Trad. Márcia Lippincott da Costa e Vera de Paula. Brasília: Em Aberto (61): 15-23, jan./mar. 1994.

BARBOSA, Ycarim Melgaço. *O despertar do turismo: uma visão crítica dos não-lugares*. São Paulo: Alpeh, 2001.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. 3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação. *Cadernos da Escola Plural*. Caderno 5, 1996.

BERTRAND, G. *Paisagem e geografia física global: um esboço metodológico*. Revista IGEOG/USP, São Paulo: USP, n.13, 1971. Caderno de Ciências da Terra.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Rosalina Batista. A Geografia como ciência e como disciplina escolar. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas – Formação superior de professores: módulo 3 – volume 3/SEE-MG*; organizadoras: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Glaura Vasques de Miranda. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. (Coleção Veredas).

BRASIL. *Decreto-Lei n. 25*, de 30 de novembro de 1937, que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Brasília: Senado. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em mar. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 set. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 01 set. 2008.

BRASIL. *Lei n.9795*, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e dá outras providências. Brasília: Senado. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em mar. 2009.

BUTTNER, A. 1985. Hogar, Campo de Movimiento y sentido del Lugar. In: *Teoria y Método en la Geografía Anglosajona*. Maria Dolores Garcia Ramón (org.), Barcelona: Ariel, p. 227-241.

CANCLINI, Nestor García. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARSALADE, Flávio de Lemos. Educação e patrimônio cultural. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002 (Coleções de Minas, 23), p.65-80.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura – a sociedade em rede*. 7ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. *Patrimônio Cultural: conceitos, políticas, instrumentos*. São Paulo: Annablume, 2009.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Educação Patrimonial na escola: por que e como? In: CERQUEIRA, Fábio Vergara; BENDJOUYA, Gutierrez; SANTOS, Denise Ondina Marroni dos; MELO, Alan Dutra de. *Educação Patrimonial: perspectivas multidisciplinares*. Pelotas, RS: Instituto de Memória e Patrimônio Cultural – UFPEL. Pelotas: Editora da UFPel, 2008, p.13-15.

CERQUEIRA, Fábio Vergara; BENDJOUYA, Gutierrez; SANTOS, Denise Ondina Marroni dos; MELO, Alan Dutra de. *Educação Patrimonial: perspectivas multidisciplinares*. Pelotas, RS: Instituto de Memória e Patrimônio Cultural – UFPEL. Pelotas: Editora da UFPel, 2008.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio Cultural, Escola, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. *Diálogos - DHI/PPH/UEM*, v. 9, n. 1, 2005, p. 91-109.

CHOAY, Françoise. *A Alegoria do Patrimônio*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade Editora UNESP, 2001.

COSTA, Frederico Lustosa da Costa; CUNHA, Augusto Paulo Guimarães Cunha. *Pensar o desenvolvimento a partir do local: novo desafio para os gestores públicos*. VII

Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

COSTA, Alcidea Coelho. *Educação como instrumento de preservação*. (s/d). Disponível em: [http://www.trilhamundos.com.br/Portals/13/Artigo Alcidea.pdf](http://www.trilhamundos.com.br/Portals/13/Artigo%20Alcidea.pdf). Acesso em 12 set. 2009.

CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.). *O Direito à Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania* Departamento do Patrimônio Histórico - Secretária Municipal de Cultura - Prefeitura do Município de São Paulo, 1992.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOWBOR, Ladislau. *Educação e Apropriação da realidade local*. Estudos Avançados. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, vol.21, n. 60, p.75-92, ago. 2007.

FARFUS, Daniele (org.), ROCHA, Maria Cristhina de Souza (org.); CARON, Antoninho [et al.]. *Inovações sociais*. Curitiba: SESI/SENAI/IEL/UNINDUS, 2007. 246 p. (Coleção Inova; v. 2).

FENELON, Déa. Políticas culturais e Patrimônio Histórico. In: *Ciclo de Debates sobre a Cultura e Memória: perspectivas da Administração Pública Brasileira Hoje*. Brasília: ENAP, 1993. p. 34.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. In: MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Grupo Gestor (org.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação/Minas Gerais, 2002, p.51-64.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ: IPHAN, 1997.

FRANÇA, Júnia Lessa. VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FRANCO, A. de. *Porquê precisamos do Desenvolvimento local integrado e sustentável*. Brasília: Instituto de política: Millennium, 2000.

GALLOPÍN, G. Ecología y ambiente. In: LEFF, E. (Org.). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. México: Siglo Veintiuno, 1986. p. 126-72.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. *A construção da identidade profissional docente*. Psicol. Cienc. Prof., jun. 2004, vol.24, n.2, p.14-23.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GUIMARÃES, S.T.L. Dimensões da percepção e interpretação do meio ambiente: vislumbres na natureza. In: Encontro sobre Percepção e Conservação Ambiental: a interdisciplinaridade no estudo da paisagem. *Revista eletrônica OLAM ciência e tecnologia*. Rio Claro, São Paulo: Olam: ciência e tecnologia. Ano IV, v.4, n.1, 28-30, abril de 2004.

GODOY, Maria do Carmo. Patrimônio Cultural: conceituações e subsídios para uma política. In: *Encontro Estadual de História*, 4. Belo Horizonte, 1985. Anais... História e Historiografia em Minas Gerais. Belo Horizonte: ANPUH/MG, 1985.

HALBACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice ed., 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Educação Patrimonial*. 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/pgm.htm>>. Acesso em 12 set.2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília: Inep, 2009.

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Carta de Atenas*. Conclusões Gerais e Deliberações da Sociedade das Nações, do Escritório Internacional dos Museus, de outubro de 1931. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=232>>. Acesso em 03 jan. 2010. (2010a).

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Nova Delhi*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br:8080/vs_portal/baixaFcdAnexo.do;jsessionid=581DFE68B04A12C84C6C75BE9754D0A9?id=234>. Acesso em 03 jan. 2010. (2010b)

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Recomendação Paris 1964*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br:8080/portal/baixaFcdAnexo.do?id=273>>. Acesso em 03 jan. 2010. (2010c)

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Normas de Quito*. Reunião sobre Conservação e Utilização de Monumentos e Lugares de Interesse Histórico e Artístico em novembro/dezembro de 1967. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=238>>. Acesso em 03 jan. 2010. (2010d)

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Recomendação de Paris 1968*. Recomendação de Paris de Obras Públicas ou Privadas. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br:8080/portal/baixaFcdAnexo.do?id=239>>. Acesso em 03 jan. 2010. (2010e)

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Carta de Machu Picchu*. < <http://portal.iphan.gov.br:8080/portal/baixaFcdAnexo.do?id=250>>. Acesso em 03 jan. 2010. (2010f)

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Declaração Tlaxcala*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br:8080/portal/baixaFcdAnexo.do?id=254>>. Acesso em 03 jan. 2010. (2010g)

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Recomendação Europa*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br:8080/portal/baixaFcdAnexo.do?id=266>>. Acesso em 03 jan. 2010. (2010h)

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JARA, Carlos. *Capital Social e Desenvolvimento Local Sustentável*. In: CONTAG. “Anais do II Fórum CONTAG de Cooperação Técnica – A Formação de Capital Social para o Desenvolvimento Local Sustentável”. São Luís - Maranhão.1999.

KLALTER, Bez Fontana; GOEDERT, Lidiane; KLEIN, Eloisa Barreto; ARAÚJO, Luiz Antonio de Oliveira e. *A Concepção de Meio Ambiente de Alunos do Curso de Pedagogia a Distância e a Importância da Mediação Tecnológica – Dificuldades e Perspectivas*. Centro de Educação a Distância – Universidade do Estado de Santa Catarina – Brasil.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 15 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

LE GOFF, Jacques. *L’Imaginaire Médiéval: essais*. Paris: Gallimard, 1985.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Irene Ferreira et al.4. ed. Campinas/SP: UNICAMP, 1996.

LISTON, D.; ZEICHNER, K. *Formación Del Profesorado y Condiciones Sociales de La Escolarización*. Madrid: Morata, 1990.

MACHADO, Bernardo Novais da Mata, In: MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Grupo Gestor (org.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação/Minas Gerais, 2002a, p.37-50.

MACHADO, Cristina Gomes. *Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DO&A, 2002b.

MACIEL, Alexandre Pereira, Identidade, paisagem e os novos municípios do sul do RS: Capão do Leão, Morro Redondo, Turuçu e Arroio do Padre. In: CERQUEIRA, Fábio Vergara; BENDJOUYA, Gutierrez; SANTOS, Denise Ondina Marroni dos; MELO, Alan Dutra de. *Educação Patrimonial: perspectivas multidisciplinares*. Pelotas, RS: Instituto de Memória e Patrimônio Cultural – UFPEL. Pelotas: Editora da UFPel, 2008, p.55-56.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, José Clerton de Oliveira (org.). *Turismo, Cultura e Identidade*. São Paulo: Roca, 2003.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Identidade: Percepção e Contexto. In: MARTINS, José Clerton de Oliveira (org.). *Turismo, Cultura e Identidade*. São Paulo: Roca, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Didática: a aula como centro*. 4ª ed. São Paulo: FTD, 1997.

MELO, Alan Dutra de. A paisagem urbana: bem patrimonial e suporte de memória. In: CERQUEIRA, Fábio Vergara; BENDJOUYA, Gutierrez; SANTOS, Denise Ondina Marroni dos; MELO, Alan Dutra de. *Educação Patrimonial: perspectivas multidisciplinares*. Pelotas, RS: Instituto de Memória e Patrimônio Cultural – UFPEL. Pelotas: Editora da UFPel, 2008, p.52-53.

MERICÓ, Luiz Fernando Krieger. Políticas Públicas para a sustentabilidade. In: VIANA, G; SILVA, M. DINI, N (org). *O desafio da sustentabilidade um debate socioambiental no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001, p.251-262.

METZGER, Jean Paul. *O que é ecologia de paisagens?* 2001. Disponível em: <http://eco.ib.usp.br/lepac/paisagem/Artigos_Jean/Metzger_biota_paisagem_2001.pdf> Acesso em 24 de abr. 2009.

MHAB (Museu Histórico Abílio Barreto). *Relatório de Gestão 2005-2008 – Setor Educativo*. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2009. (documento interno)

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Grupo Gestor (org.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação/Minas Gerais, 2002, 152p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade*. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1982.

MIOTTO, Luciana Bernardo. *Meio Ambiente: intervenção e equilíbrio*. Metrocamp Pesquisa, v. 1, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2007. Disponível em: <[HTTP://www.metrocamp.com.br/pesquisa](http://www.metrocamp.com.br/pesquisa)>. Acesso em 24 abr. 2009.

MOREIRA, Corina; RESENDE, Silvana, 2005. p.29. Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=psocial_escola-e-cidade.PDF>. Acesso em 24 abr. 2009.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Portugal: Publicações Europa-América, 2004.

NEVES, Berenice Abreu de Castro. Patrimônio Cultural e Identidades. In: MARTINS, José Clerton de Oliveira (org.). *Turismo, Cultura e Identidade*. São Paulo: Roca, 2003.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo, Triom: 1999. Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza.

NICOLESCU, Basarab. *Um Novo Tipo de Conhecimento – Transdisciplinaridade 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP: Itatiba, São Paulo, 2000.*

NOGUEIRA, A.R.B. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHA, N.N; OLIVEIRA, A.V. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002, p.125-131.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. In: *Projeto História*. São Paulo, vol. 10, dez. 1993, p. 7-28.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Josildete Pereira de; ANJOS, Francisco Antonio dos, LEITE, Fabiana Calçada de Lamare. O potencial da paisagem urbana como atratividade turística: um estudo sobre a paisagem de Brasília-DF. *Interações*, Campo Grande, v. 9, n. 2, p. 159-169, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, João Antunes de; SILVA, Saint'Clair Marques da. Reflexões sobre organização e apropriação do espaço na cidade de Belo Horizonte: contribuições para debate. Belo Horizonte: *Pensar BH/POLÍTICA SOCIAL*, p. 33-36, ago. 2009.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: In: BITTENCOURT, Circe (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008, p.128-148.

PARREIRAS, Maria de Lourdes Horta. (org.). GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1999, 66 p.

PELEGRINI FILHO, Américo. *Ecologia, Cultura e Turismo*. 2ed. Campinas: Papirus, 1993.

PELLEGRINI, Sandra. *Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental*. São Paulo: Revista Brasileira de História, vol.26, nº.51, p.115-140, jan./jun. 2006.

POLLAK, Michael. *Estudos Históricos*. Memória e Identidade Social. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTUGUEZ, Anderson P. Turismo, Planejamento Socioespacial e Patrimônio Histórico- Cultural. In: PORTUGUEZ, Anderson P. (Org.). *Turismo, Memória e Patrimônio Cultural*. São Paulo: Roca, 2004.

RANGEL, Marília Machado In: MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Grupo Gestor (org.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação/Minas Gerais, 2002, p.16-36.

REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, vol. 9(1): 105-24, jan.-abr. 2002.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 2 Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. 1992 a redescoberta da natureza. *Revista Estudos Avançados*, Universidade de São Paulo, v. 6, no 14, jan/abril, 1992.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1982.

SCHAFFEL, Sarita Lea. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a Escola*. 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes. 2000, p. 102-114.

SCHIER, Raul Alfredo. *Trajetórias do Conceito de Paisagem na Geografia*. Curitiba: Editora UFPR, n. 7, 2003, p. 79-85.

SENGE, Peter. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller, 2002.

SMCBH (Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte). *Paisagem de BH: uma descoberta* 5ª edição 2008. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte, 2008. (documento interno)

SOARES, Antônio Jorge. Uma Concepção de Meio Ambiente. *Revista Direito e Liberdade – Ano 4, Volume 8, Número 2. Jan./Dez. 2008*.

SOARES, André L. *Educação Patrimonial: relatos e experiências*. Santa Maria. Editora UFSM, 2003.

STARLING, Mônica Barros de Lima; SANTANA, Sylvana de Castro Pessoa. Metodologia de projetos: o patrimônio cultural no currículo do ensino médio. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Reflexões e contribuições para a educação patrimonial*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002 (Coleções de Minas, 23), p. 91-106.

TEIXEIRA, Ivan. Literatura como imaginário: Introdução ao conceito de poética cultural. *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, ano X, n. 37. 2003. Disponível em <<http://www.academia.org.br/abl/media/prosa10b.pdf>>. Acesso em 01 de maio 2009.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. A Educação Patrimonial no Ensino de História. *Biblos*, Rio Grande, 2008, p.199-211.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. *Cidadania e desenvolvimento local: casos brasileiros*. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Madrid: España, 2 – 5 Nov. 2004, 20p.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

TUAN, Yi-Fu. Place: an experiential perspective. *Geographical Review*, 1975, p.151-165.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). *Convenção para Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133369por.pdf>>. Acesso em 22 set. (UNESCO, 2009)

VELHO, Gilberto. Patrimônio, Negociação e Conflito. *MANA*, 2006, p.237-248.

YÁZIGI, Eduardo. Ampliando o conceito de lugar. In: YÁZIGI, Eduardo. *A alma do lugar: turismo, planejamento e cotidiano*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 29-49.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7 - APÊNDICES

7.1 - Roteiro de Entrevista - Diretoria de Gerência de Patrimônio da Secretaria Municipal Adjunta de Regulação Urbana

- 1- Para a Secretaria, qual tem sido a importância de se desenvolverem práticas de educação patrimonial nas escolas?
- 2- Você conhece projetos e/ou experiências desenvolvidas sobre educação patrimonial?
- 3- Descreva uma experiência. Existem outras práticas? (Quais?) Existe alguma experiência acompanhada pela Secretaria? Qual?
- 4- De quantos projetos desenvolvidos de forma espontânea sobre educação patrimonial você tem notícia?
- 5- Quais projetos? Quando foram desenvolvidos?
- 6- Quais materiais já circularam na secretaria nos últimos tempos sobre a educação patrimonial?
- 7- Houve alguma capacitação para professores por esta secretaria ou outra instituição sobre educação patrimonial de que você tem notícia?
- 8- Existem documentos arquivados nesta secretaria sobre algum trabalho de educação patrimonial? Como é o acesso à pesquisa?
- 9- Já existiram solicitações de projetos de educação patrimonial vindos de escolas? Quais?
- 10- Que pessoas e/ou professores você me indica para que possam me auxiliar nesta pesquisa?
- 11- Como você resume a concepção desta secretaria sobre educação patrimonial?

7.2 - Roteiro de Entrevista - Historiadora do Museu Histórico Abílio Barreto

- 1- Para o Museu, qual tem sido a importância de se desenvolverem práticas de educação patrimonial nas escolas?
- 2- Você conhece projetos e/ou experiências desenvolvidas sobre educação patrimonial nas escolas?
- 3- Descreva uma experiência. Existem outras práticas? (Quais?) Existe alguma experiência acompanhada pelo Museu? Qual?
- 4- Quais materiais já circularam no museu nos últimos tempos sobre a educação patrimonial?
- 4- Houve alguma capacitação para professores por este museu ou outra instituição sobre educação patrimonial de que você tem notícia?
- 6- Existem documentos arquivados neste museu sobre algum trabalho de educação patrimonial? Como é o acesso à pesquisa?
- 7- Já existiram solicitações de projetos de educação patrimonial vindos de escolas? Quais?
- 8- Que pessoas e/ou professores você me indica para que possam me auxiliar nesta pesquisa?
- 9- Como você resume a concepção desta secretaria sobre educação patrimonial?

7.3 - Roteiro de Entrevista - Professores que participaram dos *Projetos Paisagem de BH: uma descoberta e Onde Mora a Minha História?*.

1- Nome

2- Idade

3- Sexo

4- Formação Inicial

5- Instituição

6- Ano de conclusão

7- Você fez alguma capacitação na área de patrimônio e/ou educação patrimonial?
Qual? Onde?

8- Descreva as principais contribuições desta atividade para a sua prática.

9- Você desenvolve atividades sobre patrimônio cultural atualmente?

Sim ()

Não ()

10- Fale sobre essa experiência.

11- Você desenvolve atividades sobre educação patrimonial atualmente?

Sim ()

Não ()

12- Fale sobre essa experiência.

13- Qual é o tempo médio mensal ocupado para trabalhos com educação patrimonial em seu trabalho?

14- Quais materiais são utilizados nas atividades realizadas por você sobre educação patrimonial?

15- Qual o lugar ocupado pela educação patrimonial na organização das temáticas tratadas em sua escola?

16- Existem documentos arquivados sobre a sua experiência?

17- Como você resume a sua concepção sobre patrimônio cultural?

18- Como você resume a sua concepção sobre educação patrimonial?

19- Você permite a observação de sua aula sobre educação patrimonial? Se afirmativo, quando isso poderá ser iniciado?

8 - ANEXOS

8.1 – Projeto Paisagem de BH: uma descoberta

PAISAGEM DE BH: UMA DESCOBERTA

5ª edição - 2008

... a cidade é o lugar em que o mundo se move mais e os homens também. A co-presença ensina os homens a diferença. Por isso, a cidade é o lugar da educação e da reeducação. Quanto maior a cidade, mais numeroso e significativo o movimento, mais vasta e densa a co-presença e também maiores as lições e o aprendizado.
Milton Santos

Apresentação do Projeto

As escolas públicas municipais têm assumido, em seus currículos, as questões urbanas. Assim, os problemas e os desafios das grandes cidades tornam-se objetos de pesquisa e investigação dos estudantes e professores da RME-BH.

Com o objetivo central de realizar um trabalho de formação com os professores da Rede Municipal de Educação, para o desenvolvimento de trabalhos de percepção urbana com os estudantes, teve início, em 2003, o *Projeto Paisagem de BH: Uma Descoberta*.

Neste processo a formação de estudantes e professores acerca das questões que envolvem a proteção e a preservação do patrimônio urbano de Belo Horizonte realiza-se de maneira convergente. A metodologia de trabalho é apresentada aos professores em quatro encontros e, neles, uma série de atividades com os estudantes são planejadas, posteriormente realizadas no cotidiano escolar e avaliadas coletivamente pelo grupo participante.

O Projeto é coordenado pelo Núcleo Cidade e Meio Ambiente/GCPF/SMED e pela Gerência de Patrimônio Histórico Urbano/SMARU.

Descrição das Atividades

1º encontro

Entrega de material produzido pela Gerência de Patrimônio Histórico Urbano da Secretaria Municipal Adjunta de Regulação Urbana para subsidiar o trabalho dos professores com os estudantes:

✓ Minibiombos ilustrados pelos monitores do Projeto Guernica.

✓ Apresentação da proposta de trabalho elaborada para 2008.

Apresentação das etapas de trabalho para o desenvolvimento dos projetos educativos com as escolas participantes:

✓ Escolha dos *lugares de referência* nas regionais onde trabalham, juntamente com os estudantes.

✓ Construção de *mapas mentais* individuais pelos estudantes relativos ao *lugar de referência* escolhido pela turma.

✓ Trabalho de campo (orientado) ao *lugar de referência* para observação de suas características urbanas, ambientais e simbólicas.

✓ Construção de um mapa coletivo de *lugar de referência* buscando soluções para os problemas identificados no trabalho de campo e reconfigurando aquele espaço como um “lugar ideal”.

✓ Produção de registro fotográfico de todo o processo. Deste registro devem ser selecionadas e encaminhadas para a equipe de coordenação 10 fotografias digitais em CD, sendo uma destas fotografias registro do grupo de estudantes.

✓ Elaboração de um dossiê de atividades pelo professor, analisando e relatando todas as etapas de desenvolvimento do projeto (a ser encaminhado para a equipe de coordenação).

✓ Análise dos dossiês de atividades dos professores pela equipe de coordenação.

✓ Troca de experiências entre os estudantes e professores participantes a ser realizada em um espaço combinado com o grupo.

✓ Elaboração e montagem de exposição 2008.

Atividades orientadas:

✓ Escolha de *lugares de referência*.

✓ Construção de *mapas mentais*.

2º encontro

✓ Discussão do trabalho realizado na primeira etapa do Projeto 2008.

✓ Relatos das experiências de trabalho com os estudantes na escolha dos *lugares de referência* e na elaboração de *mapas mentais* individuais.

✓ Preparação para o trabalho de campo orientado ao lugar de referência para observação de suas características urbanas, ambientais e simbólicas.

3º encontro

✓ Discussão do trabalho realizado na etapa anterior.

✓ Preparação do trabalho para a próxima etapa do projeto: montagem do mapa coletivo buscando soluções para os problemas identificados no trabalho de campo e reconfigurando aquele espaço como um “lugar ideal”.

✓ Orientações para a elaboração dos dossiês de atividades dos professores.

4º encontro

✓ Discussão de todo o processo realizado em suas dificuldades e possibilidades.

✓ Entrega do registro fotográfico.

✓ Organização da Rede de Trocas com os estudantes.

✓ Entrega dos dossiês de atividades pelos professores.

Atividades Finais

✓ Análise dos dossiês de atividades pela equipe de coordenação.

✓ Elaboração e montagem da exposição no segundo semestre de 2008.

✓ Visita de estudantes à exposição.

Cronograma de atividades

Data	Encontro	Etapas/Atividades
04/04	1º- Apresentação da Proposta Orientação da 1ª Etapa	✓ Escolha do lugar de referência ✓ Construção de mapas mentais
09/05	2º- Discussão da 1ª etapa de trabalho e orientação da 2ª etapa	✓ Trabalho de Campo
13/06	3º- Discussão da 2ª etapa de trabalho e orientação da 3ª etapa	✓ Construção de mapa coletivo ✓ Organização dos dossiês e do registro fotográfico
08/08	4º- Discussão do processo e planejamento da Rede de Trocas com os estudantes	✓ Entrega das fotografias em CD ✓ Entrega dos dossiês ✓ Entrega dos mapas coletivos

REALIZAÇÃO:

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

COORDENAÇÃO:

Secretaria Municipal de Educação/ GCPF/ Núcleo Cidade e Meio Ambiente
Secretaria Municipal Adjunta de Regulação Urbana/ Gerência de Patrimônio Histórico Urbano

PAISAGEM DE BH: UMA DESCOBERTA

5ª edição – 2008

1º ENCONTRO – Escolha do **lugar de referência** e elaboração do **mapa mental**

O objetivo deste trabalho é levar os estudantes a compreender a cidade enquanto espaço de trocas e construções simbólicas, através do reconhecimento espacial e cognitivo dos lugares da cidade. Deve-se trabalhar com a turma as diversas experiências que a cidade oferece aos sujeitos que nela vivem e transitam, tornando como experiência a capacidade de troca, a construção de valores e a aprendizagem a partir da própria vivência dos estudantes. O primeiro passo será a escolha pela turma de um **lugar de referência** para a análise no projeto pedagógico. Esta escolha poderá partir de uma discussão sobre a cidade, sobre espaço público e privado, sobre o bairro, a escola, lugares de lazer que sejam sugeridos pelos estudantes e que façam parte de seu imaginário, sua história, suas vivências, seu desejo. Elencados estes lugares, o professor deverá orientar os estudantes para que cheguem à escolha de apenas um lugar.

Assim, o que neste projeto chamamos de *lugar de referência* são os lugares compartilhados pelas turmas de estudantes, localizados na região da escola ou outro espaço da cidade. Este lugar deverá ser escolhido a partir de discussões com a turma sobre os significados do espaço urbano para a comunidade escolar, o bairro, as famílias, os grupos e quais as formas de apropriação desse *lugar de referência* em relação ao grupo.

Posteriormente à escolha do *lugar de referência*, passaremos à elaboração do **mapa mental**. O objetivo desta etapa será trabalhar a identidade individual de todos os estudantes em relação ao lugar escolhido, suas memórias, referências, emoções, expectativas. Através do desenho elaborado individualmente, os estudantes vão expressar suas lembranças em relação àquele lugar, suas impressões, os acontecimentos marcantes, através das formas e cores das passagens acumuladas em seu imaginário, em sua vivência. Porém de maneira espontânea, livre: neste momento são os sentimentos e as percepções de cada um que devem ser priorizados. É como fechar os olhos e tentar imaginar o lugar e depois desenhá-lo em um papel. Como cada um vai organizar suas lembranças, percepções, sentimentos, expectativas no papel? É importante lembrar que não se trata de um desenho de observação: não deve ser apresentada nenhuma foto aos estudantes do lugar, ou mesmo levá-lo até o lugar. Trata-se de um *mapa mental* em que o estudante busca percepções e sentimentos de sua memória remota ou recente, ou, se não conhece o lugar escolhido, como imagina que ele seja.

Em cada desenho aparecerão referências particulares que ora se entrecruzam ou não com as referências do outro colega. Neste momento estamos trabalhando com o conceito de memória, que é individual e coletiva, e ainda com os conceitos de construção da identidade individual e coletiva. Sendo assim, cada estudante deverá apresentar seu desenho para o restante da turma. Quanto mais coincidências ou

diversidades de formas de lembrar, ocupar e vivenciar um mesmo lugar, mais forte é sua apropriação, o que o transforma em um “lugar de compartilhado”, um *lugar de referência* para a comunidade ou o grupo social em questão. A clareza (ou não) das formas que compõem as imagens elaboradas pelos estudantes por meio do *mapa mental* vai possibilitar a leitura (interpretação) das suas escolhas em relação ao que deve ser lembrado e a que deve ser esquecido, o que faz parte da sua forma de apropriação e o que não faz parte. Através das presenças e das faltas da imagem representada no desenho, é possível apreender os caminhos demarcados para ir à escola, ao trabalho, lazer, encontro e convivência social. Essas referências são capazes de proporcionar segurança por meio de elementos de orientação e de estruturar a memória coletiva dos indivíduos que realizam a leitura, a interpretação do espaço.

Cada estudante deve então relatar ao grupo como interpretou o *lugar de referência* por meio de suas vivências do lugar ou, caso nunca tenha estado nele, como o imagina. Neste momento os olhares e as percepções individuais se entrecruzam. As representações individuais passam a se configurar como representações coletivas a partir do diálogo, do debate, do confronto, das trocas, inicia-se a construção de um repertório comum da turma de estudantes em relação ao *lugar de referência* escolhido. Assim, o espaço transforma-se em lugar quando são identificados nele signos comuns que caracterizam sua ocupação por aquele grupo, ou por uma diversidade de grupos, que ali transitam, vivem, trabalham, brincam, estudam: é quando se estabelece os laços de afetividade, familiaridade.

Partindo dessas considerações, torna-se importante perguntar: a estrutura física do *lugar de referência* é capaz de produzir uma única imagem ou uma pluralidade de imagens? Outros grupos de outras idades pensariam nesse lugar da mesma forma? Que imagens podemos extrair de uma cidade? Toda a cidade e seus habitantes estabelecem entre si uma relação de construção de identidades. Da mesma forma que interferimos nos espaços, os espaços também interferem em nosso dia-a-dia. Assim, as imagens, caminhos, signos e fazeres é que estabelecem os vínculos de sentimento do indivíduo com o lugar e com o seu grupo.

As diferentes formas de representação e as diferenças que foram expressadas por meio dos mapas mentais individuais, depois de debatidas, tornam-se um exercício de reconhecer o outro para que os estudantes possam, assim, dividir suas experiências e se apropriar do *lugar de referência* a partir do imaginário individual e coletivo.

ATIVIDADE

1. Escolher o *lugar de referência*.
2. Distribuir uma folha A4 em branco para cada estudante e pedir que faça um desenho livre do que é para ele o *lugar de referência* escolhido pela turma, enfatizando as imagens, lembranças, expectativas que tem dele.
3. Finalizados os desenhos cada estudante deve mostrar a sua produção para a turma e explicar suas representações e escolha. Deve explicar por que escolheu representar tais ou quais lugares, imagens, espaço e por que os considera significativos. Neste momento os colegas podem questionar aquele que estiver apresentando o *mapa mental* sobre suas escolhas e representações.
4. O professor deve conduzir com os estudantes uma discussão sobre o porquê de em um mesmo lugar escolhido surgirem percepções espaciais, afetivas e

simbólicas diversas, bem como sobre a construção de referências diferentes para as pessoas, levando-as a refletir sobre as razões dessa diversidade.

5. O professor deve procurar, ao longo de toda a atividade, respeitar as escolhas dos estudantes e anotar suas observações durante o processo: como e o que o lugar representa para o grupo; com cada estudante escolheu fazer o seu desenho – com cor, preto e branco, como um mapa, como paisagem, enfatizando o lugar como um todo ou pontos específicos – e como se desenvolveu a discussão para a primeira impressão do lugar como construção coletiva.

OBJETIVOS

- Questionar que tipos de espaço e de vivências são considerados significativos para os estudantes.
- Trabalhar os conceitos de **lugar, cidade, memória, identidade, afetividade, meio ambiente urbano e patrimônio cultural**.
- Perceber quais são os espaços do *lugar de referência* ignorados, omitidos ou desconsiderados por boa parte dos relatos.
- Incentivar uma relação de maior interesse e cuidado com a cidade.

PAISAGEM DE BH: UMA DESCOBERTA**5ª edição – 2008**

2º ENCONTRO – 09/05/08 – Sugestões para elaboração de roteiro de trabalho de campo

1. Objetivos (geral e específicos).
2. Quadro de horários e atividades previstas para o período do trabalho de campo (cronograma).
3. Lista de material (de pesquisa) que deve ser levado para a realização das atividades previstas.
4. Orientações sobre vestuário, alimentação e comportamento adequados ao tipo de lugar e de atividades que compõem o trabalho de campo.
5. Mapa do “lugar de referência” (e, se for necessário, região de entorno, tomando a escola como ponto de partida).
6. Texto com informações básicas sobre o “lugar de referência” escolhido, redigido (ou selecionado) pelo professor, para dar a base ao trabalho dos alunos.
7. Referências bibliográficas e documentais utilizadas na pesquisa sobre o “lugar de referência”.
8. Orientações para observação no trabalho de campo. Partir de algumas categorias de análise, por exemplo:
 - 8.1. Trajetos:
 - ✓ Qual o trajeto feito desde a escola até o “lugar de referência”?
 - ✓ Quais os trajetos mais comuns, realizados pelos moradores da região no “lugar de referência” e seu entorno?
 - ✓ Quais as principais vias de acesso ao “lugar”?
 - 8.2. Equipamentos e serviços urbanos disponíveis no “lugar de referência”:
 - ✓ Travessia de pedestres;
 - ✓ Rede de esgotos;
 - ✓ Pavimentação das vias;
 - ✓ Áreas verdes;
 - ✓ Telefonia (inclusive telefones públicos);
 - ✓ Pontos de ônibus e outros transportes coletivos;
 - ✓ Rede elétrica; edificações de uso residencial (tipo);

- / Edificações de uso comercial (tipo);
- / Escolas (tipo);
- / Postos de saúde e/ou congêneres;
- / Engenhos de publicidade;
- / Placas de sinalização;
- / Equipamentos de lazer.
- / etc.

8.3. Observação das formas (e da amplitude) de apropriação do “lugar de referência” pela população: é uma referência da comunidade escolar? Do bairro? Da região? Da cidade? Do Estado?

8.4. Delimitação da área de trabalho que será considerada “lugar de referência” no âmbito do projeto (após a visita e a discussão sobre as observações realizadas).

8.2 – Projeto Onde Mora a Minha História?

ONDE MORA A MINHA HISTÓRIA?

Relatório de Gestão 2005-2008
Setor Educativo - Museu Histórico Abílio Barreto

Realizado desde 2005, o projeto “Onde Mora Minha História?” contemplou nove escolas das nove regionais administrativas de Belo Horizonte. A proposta consiste na realização de uma pesquisa histórica sobre o bairro no qual a escola está inserida. Esta pesquisa é desenvolvida pelos alunos que, orientados por seus professores e coordenadores por profissionais do MHAB, procuram compreender o desenvolvimento do bairro, associado ao desenvolvimento da cidade. São identificados os espaços, lugares, pessoas, redes de sociabilidade locais e valores que são referências para os moradores. A partir dos resultados da pesquisa e da identificação de acervo sobre o bairro, o MHAB produz uma exposição e um Caderno de Atividades sobre a história de cada um dos nove bairros investigados. A exposição, que é montada na própria escola, fica em cartaz por cerca de um mês e sua visitação é aberta a toda a comunidade. O Caderno de Atividades é produzido para ser utilizado em sala de aula, fornecendo subsídios para a continuação da pesquisa sobre o bairro. Aproximadamente 70% da tiragem dessa publicação é destinada á escola parceira que realiza a distribuição entre os alunos e disponibiliza os exemplares restantes na biblioteca da instituição.

Todas as informações produzidas e coletadas durante o processo constam em um dossiê sobre o bairro que integra o acervo do Arquivo Administrativo do Museu e que pode ser pesquisado pelo consulente interessado. Os objetos e documentos identificados são avaliados pela Comissão Permanente de Política de Acervo do MHAD tendo em vista a sua possível incorporação ao acervo da Instituição. Pretende-se ainda elaborar uma publicação contendo a metodologia do projeto, com o objetivo de sistematizar e difundir todo o processo.

Objetivos:

- Promover e formalizar atividades voltadas para a identificação, a valorização e a proteção do patrimônio local, estimulando o cidadão a refletir historicamente sobre o local onde vive.
- Investigar a história de Belo Horizonte a partir de seus bairros.
- Despertar nos participantes um sentimento positivo de valorização de sua região, fortalecendo o sentimento de pertença á cidade.
- Instrumentalizar professores para o desenvolvimento de pesquisas históricas.
- Possibilitar a efetiva participação dos estudantes no processo de pesquisa e montagem da exposição.
- Recolher depoimentos que tratem da memória dos participantes em sua relação com a cidade.
- Localizar, identificar e incorporar novos acervos na coleção do Museu, que permitirão um conhecimento mais amplo e democrático acerca da dinâmica da historia da cidade.
- Intensificar a relação do Museu com as escolas e com a comunidade.

Escolas participantes:

- 2005 - Escola Municipal José Maria Alkimim (Bairro Serra Verde/Regional Venda Nova) - projeto viabilizado através de recursos da Lei Estadual de Incentivo á cultura com patrocínio da Usiminas;
- 2006 - Escola Municipal Israel Pinheiro (Alto Vera Cruz/Regional Leste) – projeto viabilizado através de orçamento da PBH/ FMC/ MHAB;
- 2007 - Escola Municipal Senador Levindo Coelho (Aglomerado da Serra/Regional Centro-Sul);
- Escola Municipal Vinícius de Moraes (Bairro Tirol/Regional Barreiro);
- Escola Municipal Hélio Pellegrino (Guarani/Regional Norte);

- Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti (Bairro Cachoeirinha/Regional Noroeste);
- Escola Municipal Professor Mário Werneck (Bairro Santa Maria/Regional Nordeste);
- Escola Municipal Salgado Filho (Bairro Havaí/Regional Oeste);
- Escola Municipal Santa Terezinha (Santa Terezinha/Regional Pampulha);

Este Projeto foi viabilizado através de recursos da Lei Federal de Incentivo a Cultura, com patrocínio da Petrobrás.

Relatório Qualitativo:

A implementação do projeto “Onde Mora a Minha História?”, iniciado em 2005, significou um marco no aprimoramento da relação do Museu com a comunidade. Pela primeira vez, o MHAB oficializou parcerias com instituições de ensino, comprometendo-se a acompanhar e orientar uma pesquisa com efetiva participação dos professores, alunos e moradores do bairro. A metodologia do projeto engloba atividades a serem coordenadas pelo professor, a realização do mapa mental, a visita ao museu, os trabalhos de pesquisa e de coleta de informações, além da elaboração do Caderno de Atividades e da exposição. A experiência piloto realizou-se na Escola Municipal José Maria Alkimim que acolheu o projeto com interesse e dedicação.

O grande envolvimento dos professores e apoio incondicional da direção da Escola garantiu o sucesso da iniciativa. Diversas atividades e sugestões dos educadores foram incorporadas á metodologia do projeto garantindo seu aprimoramento e continuidade. A qualidade da exposição realizada nas dependências da escola surpreendeu os participantes que, após visitarem a mostra, atestavam: “Isto aqui está parecendo um museu de verdade!”. Muitos tinham a expectativa de uma exposição que apresentasse trabalhos escolares sobre o bairro. Projetou-se, no entanto, uma exposição que levou ao público depoimentos, objetos, fotografias e documentos entendidos como suportes de informação sobre o bairro. O projeto museográfico desenvolvido era arrojado, levando em consideração os critérios para exposição de acervo em museus. O trabalho dos alunos e professores revelou-se na identificação de acervo para a mostra e na pesquisa que deu origem á exposição e ao Caderno de Atividades publicado.

Após encerramento da exposição na escola, a mostra foi transferida para o MHAB onde permaneceu em cartaz de 18/05/2006 a 02/12/2007. Grande parte dos documentos identificados foram incorporados ao acervo do MHAB.

Em 2006 o projeto realizou-se na Escola Municipal Israel Pinheiro. A escolha desta instituição deu-se por indicação da Secretaria Municipal de Educação e em virtude do fato de tratar-se de uma escola aberta à comunidade.

O envolvimento do corpo docente foi extremamente importante para o trabalho, principalmente em sua etapa inicial. Cada um dos professores participantes do projeto elegeu um tema e responsabilizou-se por conduzir a pesquisa em uma turma. Lazer, educação, comércio, esporte e trabalho foram as temáticas trabalhadas por professores e alunos. Inicialmente os alunos aplicaram questionários elaborados pela equipe do museu diversos moradores a fim de obterem as informações necessárias para a produção dos relatórios que foram incorporados à pesquisa.

É importante destacar a mobilização dos moradores do Alto Vera Cruz que, desde o início de sua ocupação na década de 60, se organizaram em associações comunitárias. A participação efetiva de parte dos moradores da região ao longo do tempo para garantir melhorias na qualidade de vida da comunidade foi um aspecto facilitador no decorrer do trabalho, uma vez que o histórico de luta é bastante presente na memória dos moradores e principalmente das lideranças comunitárias.

Deve-se registrar grave incidente ocorrido no período e que a exposição esteve em cartaz: sete objetos desaparecem e alguns recursos usados na museografia foram destruídos. Frente esses fatos, avaliou-se que o projeto museográfico foi equivocadamente medido em que expôs objetos fora de vitrines. Verificou-se ainda que o espaço destinado, pela direção da escola, para montagem da exposição foi inadequado. Este espaço consistia em área aberta, pertencente ao pátio de recreação dos alunos e via de acesso à cantina da escola. O MHAB avalia ainda que o fato de apenas um turno da escola ter participado do projeto corroborou para o não reconhecimento do trabalho por todo dos alunos, podendo tê-los levado aos atos de vandalismo. A direção da escola apontou a interrupção do trabalho da Guarda Municipal como principal causa dos incidentes ocorridos na exposição. No entanto, demonstrou tranquilidade ao lidar com o problema e avaliou positivamente o projeto.

Em 2007, o projeto recebeu patrocínio da Petrobrás, possibilitando sua execução em sete escolas. Dada a diversidade de ações desenvolvidas pelo Setor Educativo do MHAB, definiu-se que somente um membro da equipe seria envolvido no projeto. A historiadora Isabela Tavares Guerra, representante do educativo, assumiu a função de coordenadora do projeto. Duas Historiadoras oriundas do Setor de Pesquisa do MHAB passaram a compor a equipe do “Onde Mora a Minha História?” e foram contratados ainda dois historiadores e quatro estagiários. Cada instituição de ensino era acompanhada por um historiador responsável e um estagiário.

A escolha das escolas procurou orientar-se pelos seguintes critérios:

- Participar sistematicamente das atividades oferecidas pelo MHAB;
- Atender aos alunos moradores do próprio bairro no qual localiza-se a escola;
- Oferecer ensino noturno, visto que os alunos do noturno contribuem significativamente com a pesquisa;
- Ser integrante da proposta de Escola Aberta à Comunidade.

Através do cruzamento destes itens foram identificadas escolas nas sete regionais a serem contempladas pelo próprio projeto, naquele ano. Apresentou-se aos diretores destas instituições a proposta do “Onde Mora a Minha História?” e, a partir do posicionamento dos mesmos, fez-se a definição das escolas. O cronograma proposto previa que as atividades do projeto teriam início nos primeiros meses do ano letivo e que as inaugurações das sete exposições e a entrega dos Cadernos de Atividades, atividades que encerrariam o projeto, se dariam entre os meses de agosto e outubro.

Aos direitos coube divulgar o projeto para os professores, apoiar seu desenvolvimento e garantir a disponibilidade de um espaço fechado para a realização da exposição durante um mês.

A equipe do Museu deu início aos trabalhadores, dentro das escolas, procurando definir as turmas que participaram do projeto. No começo do ano letivo de 2007, diversas reuniões foram realizadas em todos os turnos das escolas procurando informar os professores sobre o processo do Onde Mora a Minha História?. Nesses encontros, era passada para eles uma apostila que sintetiza as idéias do projeto e apresentava algumas

propostas de temas para pesquisa e atividades a serem desenvolvidas junto às turmas. Essa apostila havia sido desenvolvida e aperfeiçoada a partir das experiências anteriores do “Onde Mora a Minha História?”. Vale registrar que, em virtude das características do projeto, é importante que cada membro do corpo docente, após tomar conhecimento da proposta, tenha autonomia para decidir pelo seu envolvimento no projeto, uma vez que, com exceção do Mapa Mental e da visita ao Museu, todas as atividades desenvolvidas junto aos alunos carecem de acompanhamento dos professores.

O desenvolvimento do projeto foi marcado pelas especificidades de cada escola. Em algumas instituições, os professores tiveram de escolher pela sua participação, em outras, os diretores definiriam as séries que deveriam se envolver.

Diretores mais comprometidos com a proposta buscaram o apoio de todos os funcionários e corpo docente da escola. Outros entenderam que a participação pontual de algumas turmas seria suficiente. De qualquer forma, a coordenação do “Onde Mora a Minha História?” definiu o número máximo de 15 turmas para serem envolvidas diretamente no projeto.

O início das atividades foi promovido pela equipe do Museu que desenvolveu com os alunos um mapa mental referente ao trajeto de suas casas até a escola e que, num segundo momento, recebeu os alunos no Museu, onde os conceitos de documento e exposição foram trabalhados. De volta à escola foi a vez dos professores assumirem a orientação dos alunos propondo as atividades de pesquisa sobre o bairro.

Os técnicos do Museu visitaram sistematicamente a escola buscando estimular os professores e coordenar a pesquisa em curso. Em alguns casos, apesar dos esforços da equipe do MHAB, a participação dos professores e consequentemente dos alunos mostrou-se bastante deficitária. Nestes casos, os próprios historiadores do Museu acabaram por realizar atividades inicialmente planejadas para os alunos.

A parte da pesquisa que deve ser feita em arquivos, museus e órgãos da prefeitura também foi sugerida para os alunos. No entanto, não foi possível a nenhuma escola desenvolver estas atividades. Sendo assim, a equipe do MHAB responsabilizou-se por esta etapa do trabalho.

Professores, alunos e funcionários contribuíram bastante com a identificação de acervo e de moradores que são referências para o bairro e muitas vezes eles próprios entrevistaram estas pessoas. Quando as entrevistas não eram feitas pelos alunos, a equipe do Museu produzia a entrevista e buscava também localizar acervo significativo para a exposição. Deve-se registrar que a participação dos professores e alunos na montagem da exposição e elaboração do caderno não se efetivou. Finalizadas as atividades na escola, a equipe do Museu pôs-se a cumprir prazos bastante apertados para a execução da exposição e publicação do caderno, o que impossibilitou o envolvimento da escola nessas etapas finais.

Ao final de 2007 o projeto foi concluído em todas as instituições tendo a execução de suas etapas variado de acordo com as especificidades e a participação de cada escola. Vale salientar que a equipe do projeto não acompanhou, em nenhuma escola, a utilização em sala de aula do Caderno de Atividades, não podendo, nesse momento, avaliar a adequação do seu conteúdo e formato ao público alvo do projeto. Encontra-se em andamento a elaboração de um instrumento de avaliação que possibilite medir os resultados do projeto e avaliar sua publicação. Pretende-se aplicar esse questionário em todos os professores envolvidos.

Merece destaque a atuação da Escola Municipal Vinícius de Moraes cujo envolvimento e dedicação do diretor e coordenadores garantiu a participação de toda a escola, representando a experiência exemplar do projeto.

A parceria com a Secretaria Municipal de Educação deu-se de forma pontual, no início do projeto, quando da escolha das escolas. O MHAB manteve a SMED informada sobre o andamento do projeto, sendo que a secretaria não encontrou possibilidade de participar das reuniões propostas.

Após o encerramento das exposições, o acervo que compôs as mostras foi devolvido para seus proprietários. Em 2008 foi elaborada pela equipe do “Onde Mora a Minha História?” uma lista com os documentos mais significativos identificados em cada bairro e submetida á apreciação da CPPA para incorporação ao acervo do MHAB.

A documentação gerada pela pesquisa de cada bairro foi reunida em um dossiê. Constam nos dossiês o relatório produzido pelo historiador responsável pelo bairro, a avaliação do projeto elaborada pela escola, as planilhas referentes ao acervo

identificados pela pesquisa, cópias xerox de alguns dos documentos e reportagens coletadas pela pesquisa, material referente à museografia, termos de empréstimo de acervo, trabalhos e textos produzidos por alunos, material didático produzido por professores, dentre outros tipos de documentos, que variavam de acordo com as especificidades do processo vivenciando em cada escola. Há ainda um dossiê geral onde consta a apostila do projeto, relatórios realizados para o patrocinador, prestações de contas, cronogramas, solicitações, dentre outros documentos referentes ao “Onde Mora a Minha História?”.

Concluído o propósito inicial do projeto de atingir as nove regionais administrativas do município, avalia-se que a parceria do MHAB com as escolas participantes do projeto deva ter continuidade. Propõe-se a realização de atividades que promovam a reflexão sobre a história de Belo Horizonte nas escolas de forma contínua. Nesta perspectiva, no 2º semestre de 2008 o Museu retomou o contato com as escolas propondo uma atividade que discutisse a fundação de Belo Horizonte e as transformações pelas quais o centro da cidade passou. O que se pretende é consolidar a parceria com estas escolas tomando a educação patrimonial uma prática constante nestas instituições. É importante destacar que nem todas as escolas manifestaram interesse em receber essa atividade, algumas delas se justificaram que não seria viável incorporá-la em seu cronograma e outras nem mesmo chegaram a dar um retorno. As instituições de ensino onde a atividade foi realizada são as seguintes: Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, Escola Municipal Hélio Pellegrino, Escola Municipal Vinícius de Moraes e Escola Municipal Santa Terezinha.

Consta ainda como objetivo do projeto a elaboração de uma publicação que divulgue a metodologia adotada pelo projeto. O objetivo é compartilhar a experiência do Museu e contribuir com instituições que queiram desenvolver projetos sobre histórias de bairros.

Em maio de 2008 o “Onde Mora a Minha História?” conquistou o 1º lugar do Prêmio Darcy Ribeiro, promovido pelo Ministério da Cultura através do seu Departamento de Museus. Este prêmio vem reafirmar o compromisso do MHAB com a pesquisa, preservação e divulgação da história e da memória de Belo Horizonte.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)